Educación

El oficio del pedagogo

Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela

Domingo Bazán Campos

HomoSapiens



Domingo Bazán Campos

Pedagogo y profesor universitario, Profesor de Biología y Ciencias Naturales, Licenciado en Educación, Diplomado en Ciencias Sociales y Doctor (c) en Educación.

Imparte docencia en torno a Teorías de la Educación, Epistemología de la Pedagogía e Investigación Educacional. Por sus intereses académicos ha trabajado en los tópicos de formación de profesores, innovación pedagógica, convivencia escolar y recientemente, diversidad e integración educacional. Todo ello, desde una mirada propia de la *Pedagogía Crítica*.

Esta convicción académica se ha plasmado en la fundación y divulgación de diversas publicaciones, destacando *Paulo Freire, Revista de Pedagogía*. Es co-autor de los libros *Convivencia y Calidad de la Educación* (2006), *Sociocreatividad y Transformación* (2004).

Continúa en solapa

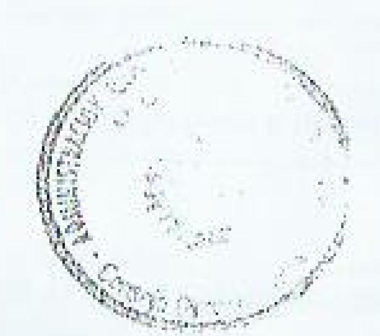


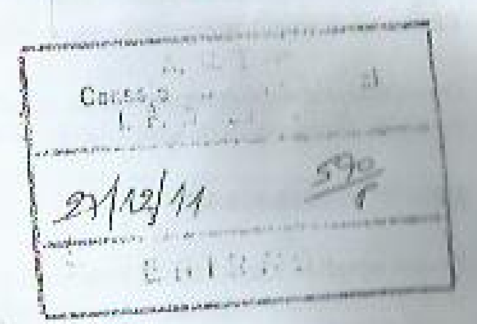


El oficio del pedagogo

Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela

Domingo Bazán Campos









Bazán Campos, Domingo
El oficio del pedagogo : Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela . - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2008.
206 p. ; 22x15 cm. - (Educación - Homo Sapiens).

ISBN 978-950-808-568-9

1. Educación. 2. Pedagogía. I. Título
CDD 371.1

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN N° 978-950-808-568-9

Diseño editorial: Lucas Mililli | Metonimia Diseño
info@estudiometonimia.com.ar | www.estudiometonimia.com.ar

Esta tirada de 1500 libros se terminó de imprimir en agosto de 2008
en **MCN Artes Gráficas S.R.L.** • Mendoza 1851/53
2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

Agradecimientos

A mi hermana, **Kena**,
ejemplo de cariño y lealtad.

A mis hijos, **Valentina**, **Matías**, **Mariana** y **Tomás**,
siempre un motivo dulce e inevitable para vivir feliz.

Índice

Prólogo

Aunque puede no haber un motivo más dulce o más generoso para querer estudiar pedagogía que el cariño a los niños y las niñas, tal argumento representa sólo una de las dimensiones de esta compleja y subvalorada actividad humana. Si bastase con esta opción *infantocéntrica*, no habría educación de adultos ni educación social, en el sentido de ocupar el espacio extra aula y extra escuela. Tampoco estaría garantizada la existencia de una educación que cuestione el tipo de sociedad que tenemos o queremos.

Algo similar se puede sostener de aquella *vocación pedagógica* maquillada de cientificidad y expresada en querer transmitir a las nuevas generaciones todo el saber superior acumulado, sea de la ciencia o de la cultura erudita. En este caso, los estudiantes de pedagogía terminan valorando la disciplina que enseñan o creen poder enseñar, sea historia, biología o matemática, por sobre la racionalidad pedagógica que debe acompañar toda tarea profesional del docente. Los nuevos profesores (y las instituciones en que se forman) no demuestran, al parecer, ser capaces de gestionar adecuadamente la esquizofrenia que representa, por ejemplo, ser científico en biología y ser científico en educación, simultáneamente.

En cualquiera de los casos reseñados, es fácil advertir una cierta pérdida del fundamento más teórico para nombrar y definir aquello que es el propio campo de desempeño profesional, aquello que podríamos denominar la capacidad de "estudiar y hacer (la) educación" de modo sistemático y reflexivo. Según distintos puntos de vista, buena parte de los problemas de los educadores actuales tiene su raíz justamente en esta dificultad de construcción y apropiación de un saber propio, suficientemente legitimado desde parámetros modernos y, esencialmente, científicos y profesionales.

Prólogo

Aunque puede no haber un motivo más dulce o más generoso para querer estudiar pedagogía que el cariño a los niños y las niñas, tal argumento representa sólo una de las dimensiones de esta compleja y subvalorada actividad humana. Si bastase con esta opción *infantocéntrica*, no habría educación de adultos ni educación social, en el sentido de ocupar el espacio extra aula y extra escuela. Tampoco estaría garantizada la existencia de una educación que cuestione el tipo de sociedad que tenemos o queremos.

Algo similar se puede sostener de aquella *vocación pedagógica* maquillada de cientificidad y expresada en querer transmitir a las nuevas generaciones todo el saber superior acumulado, sea de la ciencia o de la cultura erudita. En este caso, los estudiantes de pedagogía terminan valorando la disciplina que enseñan o creen poder enseñar, sea historia, biología o matemática, por sobre la racionalidad pedagógica que debe acompañar toda tarea profesional del docente. Los nuevos profesores (y las instituciones en que se forman) no demuestran, al parecer, ser capaces de gestionar adecuadamente la esquizofrenia que representa, por ejemplo, ser científico en biología y ser científico en educación, simultáneamente.

En cualquiera de los casos reseñados, es fácil advertir una cierta pérdida del fundamento más teórico para nombrar y definir aquello que es el propio campo de desempeño profesional, aquello que podríamos denominar la capacidad de "estudiar y hacer (la) educación" de modo sistemático y reflexivo. Según distintos puntos de vista, buena parte de los problemas de los educadores actuales tiene su raíz justamente en esta dificultad de construcción y apropiación de un saber propio, suficientemente legitimado desde parámetros modernos y, esencialmente, científicos y profesionales.

En este contexto, el presente libro representa la necesidad de generar y sistematizar un corpus teórico y epistemológico para la profesión de educador. Al igual que en el deseo de Pierre Bourdieu y sus colaboradores, plasmado brillantemente en el libro *El Oficio del Sociólogo*, he procurado reunir un conjunto de textos de mi autoría que enuncian y problematizan la naturaleza de la educación y de la pedagogía. No se trata, por supuesto, de un manual que resuelva todas y cada una de las preguntas que puedan formularse los aprendices de la profesión docente o los docentes que quieran repensar su praxis laboral, eso sería un error pueril y lamentable. Más bien se trata de un libro que aspira a incentivar y orientar la construcción y valoración de una cierta racionalidad pedagógica, capaz de dotar de sentido a lo que se piensa y se hace, poniendo sobre la mesa las dificultades epistemológicas que posee la pedagogía —como disciplina nacida para hacerse cargo de la educación— y, eventualmente, posicionar el saber pedagógico junto a los saberes relativamente más consolidados de las disciplinas que habitan el mundo de las ciencias sociales. Sólo una pedagogía crecientemente epistemologizada, dispuesta a tomarse en serio el ejercicio autocuestionador de sus teorías y métodos, puede ser capaz de hacer dialogar las dimensiones didácticas y curriculares de la enseñanza y el aprendizaje con los distintos contenidos a transmitir a las nuevas generaciones.

Sin embargo, estas preocupaciones pueden perfectamente enmarcarse en una concepción funcionalista, instrumental y eficientista de la educación, siendo, de todos modos, una legítima forma de entender y desarrollar procesos educativos, siempre y cuando se explicite desde dónde se dice lo que se dice. De esta versión de las cosas está llena la teoría educativa y pedagógica dominante y los distintos intentos oficiales de cambio educativo que se viven en América Latina. Frente a ello, este libro se propone abordar el *oficio del pedagogo* desde una comprensión preferentemente *hermenéutico-crítica*, poniendo el acento en los procesos emancipatorios y dialogales que están a la base de una educación crítica y transformadora.

Para armar este libro —en coherencia con los desafíos planteados— he compilado distintos artículos publicados en medios escritos nacionales. El grueso de estos textos es de mi exclusiva autoría; cuando ello no es así se menciona y detalla convenientemente a los colaboradores. Con todo, expreso mi gratitud a los profesores *Carlos Livacic, Sergio Manosalva, Rodrigo Larraín y Juan Ruz*. También a las profesoras *Adriana López, Loreto González, Ornella Yacometti y Violeta Vargas*. Ellos y ellas han sido coautores e inspiradores de algunas de estas páginas, así como de más de algún capítulo relevante de mi propia vida.

Estos textos los he organizado en tres partes, procurando en la primera mostrar los fundamentos de la pedagogía, abordando la pregunta por su cientificidad y los modos de construir una versión de la educación desde su particular condición multiparadigmática. El paradigma sociocrítico, que orienta la lógica de este libro, es presentado separadamente. En la segunda parte he reunido un conjunto de artículos que tocan, desde la mirada sociocrítica, temas y problemas relevantes de la educación y la escuela actual: sociedad posmoderna, diversidad, transversalidad educativa, autonomía profesional, profesionalización docente, inversión y desarrollo, el rol de la palabra. La tercera parte, a la manera de un *bonus track*, da cuenta de cinco breves textos que se caracterizan por poseer un tono más bien lúdico e irónico.

En suma, este libro contiene dieciséis artículos que permiten hacerse cargo, con los errores y sesgos que siempre puede haber, de la necesidad de clarificar y alentar el oficio del pedagogo como aquel profesional de la educación que posee una fuerte formación epistémico-social y las competencias didácticas y curriculares necesarias para desarrollar una enseñanza eficiente y pertinente, orientada por los intereses de emancipación, dignificación y transformación social que los pueblos de este continente demandan.

Deseo agradecer a la editorial Homo Sapiens por la confianza depositada en mi persona, al publicar este libro, y por la innegable e inteligente contribución que hace al desarrollo de la educación latinoamericana.

Deseo agradecer muy especialmente a mis estudiantes de pedagogía, a los de primer año y los que hacen sus tesis, por valorar y alentar mi propia reflexión, por contagiarme de su fe en el cambio, por sumar neuronas y pasión al mundo de la educación.

DOMINGO BAZÁN CAMPOS
Puente Alto, Chile
Otoño, 2008

PRIMERA PARTE

La pedagogía y sus fundamentos

¿Qué es la pedagogía?
¿Es científica la pedagogía?
¿Cuál es el sentido de la educación?
¿Qué es la pedagogía crítica?

CAPÍTULO I

Pedagogía y educación[1]

"Las teorías sobre educación enunciadas por los pedagogos
no fueron nunca un producto independiente.
Debe entenderse no sólo que dependieron del desarrollo histórico
de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales,
sino también de las concepciones filosóficas generales del hombre,
de su naturaleza y de su papel en la vida social".

B. SUCHODOLSKI (1966: 312)

¿Qué significa ser pedagogo hoy? Esta no es una pregunta fácil de responder; de partida —al formularla— algunos habrían dicho "educador" y no "pedagogo", otros hablarían de profesores, docentes, maestros, en fin, la lista puede ser mayor.

Las propias instituciones formadoras de educadores no han logrado alcanzar una respuesta satisfactoria a esta pregunta y empiezan a ser el blanco de las críticas por la calidad de sus egresados, con la consiguiente merma, se dice, en los avances y éxitos de la Reforma Educacional[2]. Por un lado, la reflexión llevada a cabo por los especialistas

---

1. Este texto apareció originalmente publicado como Bazán, D. *et al.* (1995). "Una mirada prospectiva de la Psicopedagogía", en Careaga, R. (1995), por lo que es tributario, también, de los aportes de Adriana López y Omelia Yacometti. Luego, una versión actualizada y más centrada en la Pedagogía, fue conocida como Bazán, D. (2004), "Pedagogía y Educación", incluida en el *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional* del *Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
2. Para una mirada descriptiva de la Reforma Educacional Chilena puede consultarse el texto del ex Ministro de Educación: Bitar, S. (2005). Empero, si se quiere una mirada crítica de ella, resulta más pertinente el texto de Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, P. (2008).

del curriculum ha sugerido una renovación permanente y profunda de los fines, contenidos y metodologías a incorporar en la formación de profesores. Y, por otro lado, las múltiples demandas sociales de las últimas décadas ejercen una presión considerable en torno a cuáles deben ser las capacidades y características de los nuevos profesionales que el sistema escolar requiere.

En los hechos, la formación de pedagogos ha intentado modificar reiteradamente su malla curricular, sin embargo, nos parece que tales cambios se han dado sin abandonar un conjunto clásico de coordenadas paradigmáticas[3]. Más claro aún, los cambios curriculares implementados no han hecho más que reforzar la naturaleza limitada e insatisfactoria que muchos reconocen en la pedagogía tradicional. Por ello, es necesario reflexionar sobre algunas cuestiones fundamentales que radican en lo que entendemos por pedagogía, educación y, luego, sobre las concepciones paradigmáticas que están en juego en el universo conceptual de lo que significa ser pedagogo.

a. *Todos educan, algunos son pedagogos*

La pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la educación. Se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión[4]:

I. *Dimensión filosófica*: asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando.

II. *Dimensión científica*: referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la educación.

3. Como fue sugerido hace rato por algunos académicos destacados, véase, por ejemplo, a: De Tezanos, A. (1986).
4. Esta doble naturaleza es, al parecer, una constante de la Pedagogía, volviéndola esencialmente transdisciplinaria y compleja. Cfr. Nervi, M.L. y Haltenhoff, H. (2007).

La pedagogía recurre al aporte de varias ciencias de la educación (psicología educacional, antropología educacional, etcétera), pero también cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios (currículum o evaluación educacional, por ejemplo) (Manganiello, 1977).

Por su parte, la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social —como subsistema social— la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras (Gilbert, 1997). La educación existe principalmente en la escuela, institución social que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etcétera). Lo importante es entender que hay educación (aprendizaje) en todos los rincones de la sociedad, no sólo en la escuela (Romans; Petrus y Trilla, 2000).

El curriculum es la disciplina de la pedagogía que se preocupa del problema de hacer posible la práctica pedagógica a través de la selección y operacionalización de los saberes y conocimientos —tomados de la cultura y de la ciencia— que se van a transmitir a través del acto educativo. En este sentido, el curriculum lleva implicada una determinada concepción pedagógica, una declaración precisa de fines y objetivos, una estrategia formativa pertinente y unos procedimientos tecnológicos de planificación y evaluación.

La didáctica, por su parte, se concibe como una disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y técnica con el propósito de generar aprendizajes eficientes y eficaces. Se trata de una dimensión marcadamente instrumental de la educación en la que convergen las complejidades de cada saber o ciencia a enseñar (didácticas especiales) con los principios pedagógicos y psicosociales del problema de cómo y para qué provocar aprendizajes.

b. *Pedagogía y valores*

Tal como hemos sugerido anteriormente, el problema central de los tiempos actuales resulta ser la falta de cohesión social y una falta de conciencia colectiva, cuyo fundamento son los valores. La crisis de la modernidad sería, en consecuencia, la crisis de los valores. Se trataría

de que la hipersecularización y la sobrerracionalización, que han minimizado el conjunto de creencias y valores que mantenía unida a la sociedad, no permiten enfrentar la sociedad actual, fragmentada por la multietnicidad, la pluralidad cultural, por una economía que integra en el nivel de mercados mundiales, pero no al interior de la sociedad. Ciertamente, hay más comunicación, más educación, nuevos diseños urbanos, pero sigue tratándose de una "modernidad de segunda clase" que margina a muchas personas.

La pedagogía está inmersa en este contexto crísico. Como actividad humana y social, ella enfrenta el desafío de un mundo en donde los metarrelatos y los grandes ideales se han desvanecido. En este escenario, la pedagogía necesita revitalizar la reflexión sobre los valores para ser capaz de enfrentar la crisis de sentido que vivimos hoy. Esto es importante pues la pedagogía, por definición, debería apuntar a un mundo mejor y más justo (contando con una definición de hombre a la cual adherir y aspirar).

Pero, ¿de dónde retomar esos perdidos valores? Ciertamente, de la filosofía y de todo el discernimiento axiológico históricamente acumulado y, más específicamente, de la Filosofía Educacional (que cumple con la responsabilidad de orientar a la educación en su afán de humanizar al hombre). La pedagogía necesita urgentemente de esta orientación, al menos, de un modo más nítido a como lo ha venido haciendo hasta ahora. Sabemos que las grandes ideas filosóficas influyen en el desarrollo científico de la educación y, por ende, es claro que los complejos problemas que afectan a la educación y a la pedagogía están y seguirán siendo motivo de reflexión.

Hacer educación o pedagogía sin una visión de la vida, del hombre y su destino, sin una idea clara de la naturaleza y su relación con el hombre, es un riesgo de transformarse en una técnica que no estaría en condiciones de resolver problemas relacionados con la conducta humana ni ofrecer una visión de perfección. Todos sabemos que hay una técnica que por sí sola no tiene fines y puede ser aplicada tanto para hacer el bien como el mal. Esa es una de las formas de entender la crisis actual de sentido: no hemos sido capaces de superar una racionalidad instrumental que se concentra más en los medios que en los fines. La idea es simple: una pedagogía nueva no puede dejar de lado una apelación directa y crítica a los valores, una particular apuesta por el reencantamiento del mundo. La otra pedagogía, la tecno-instrumental, no va a mejorar nada en el mundo.

c. *La naturaleza social de la educación*

La pedagogía está anclada estructuralmente en la educación. Buena parte de los profesionales dedicados al trabajo pedagógico tienen previamente una formación típicamente pedagógica que incluye alguna profundización en las ciencias de la educación (filosofía, psicología y sociología, entre otras, que nutren a la pedagogía, quien, a su vez, aporta su saber a la educación). Sin embargo, es común escuchar intentos por separar o confundir la pedagogía de la educación. Esta distorsión pareciera tener su origen en la forma equívoca en que se entienden la educación y la pedagogía.

Siguiendo a Rafael Flórez (1994), podemos reforzar la idea de que la educación es aquel proceso social mediante el cual la sociedad incorpora o asimila a sus miembros según sus propias reglas, valores, ideologías y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Hay, por lo tanto, una herencia cultural a la cual la educación se incorpora y de la cual es al mismo tiempo medio transmisor. Puede haber educación, por lo tanto, no sólo en la escuela (que continúa siendo la institución social especializada en educación), sino que en la familia u otra organización humana. También se puede incorporar, en esta aproximación conceptual, la noción de que educación es más que adaptación, esto es, educar connotaría la idea de rescatar del sujeto lo más valioso y la actualización plena de sus potencialidades.

Si pensamos en la pedagogía, existe acuerdo en que ella corresponde al saber riguroso sobre la educación que se ha venido validando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción. En otros términos, hablar de pedagogía es hacer referencia a la reflexión sobre la educación y el aprendizaje como fenómenos sociales donde se modifican los individuos y los grupos, permitiendo esencialmente la reproducción de la sociedad[5].

A la pedagogía le interesa poderosamente la educación (y el aprendizaje, por consiguiente), lo cual supone revincular fuertemente pedagogía y educación, y permite, además, extraer algunas conclusiones importantes:

5. Esta mirada social es una de las definiciones esenciales del denominado "sociologismo pedagógico". Cfr. Quintana, J.M. (2000).

• Ya no podemos seguir restringiendo el quehacer pedagógico exclusivamente al aprendizaje escolar. Es valioso, de partida, aceptar lo propuesto por Ana Gortázar en términos de distinguir tres niveles de acción al interior del centro educativo: del alumno, del aula y del centro (Gortázar, 1990), lo que implica una apertura al espacio extra-aula y supone funciones relativamente nuevas tales como participación en la elaboración del proyecto educativo, elaboración de la planificación de horarios y recursos o coordinación con los profesores del centro o de fuera de él.

• No obstante, estamos también pensando en experiencias pedagógicas fuera del centro educativo. La familia, la parroquia, hogares de menores, entre otras, constituyen espacios donde el sujeto realiza buena parte de los aprendizajes que le son significativos y que le permiten —de uno u otro modo— adaptarse a las exigencias de su realidad social. No concebimos a un pedagogo limitado a la educación formal, debe crear estrategias de intervención extra-escuela para optimizar los aprendizajes que se generan en la educación no formal.

• Desde otro punto de vista, el pedagogo requiere, aunque suene obvio, de una contundente formación pedagógica en, al menos, estos elementos nucleares: manejo adecuado de las teorías pedagógicas, de su epistemología y de la historia de la educación.

Todo lo anterior permite concluir en la importancia de un pedagogo que reconozca su campo de actuación en el fenómeno humano llamado educación.

d. *Pedagogía y psicología*[6]

La pedagogía actual basa fuertemente su discurso en los aportes de la psicología. De allí ha resultado con acierto parte importante de los paradigmas teóricos que la sustentan y un conjunto significativo de "herramientas de trabajo". En efecto, la pedagogía se apoya permanentemente

6. Tomado de: Bazán, D. y otros (1995).

en las premisas y leyes psicológicas referidas al aprendizaje y al desarrollo humano; utiliza test que pueden usarse para medir diferencias individuales de inteligencia, madurez o aptitudes, entre otras; adopta criterios de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y derivación de naturaleza psicológica para abordar y clasificar las dificultades escolares.

La contribución es larga, sin duda, pero no está agotada. La Pedagogía debe seguir aprovechando el material intelectual que la psicología ha puesto a su disposición. Sin embargo, no puede ignorar la preocupación por la persona humana en cuanto sujeto relacional o social, pues de ello no ha dado cuenta el conjunto de la psicología. En la práctica, no toda la psicología es necesariamente útil. Una interpretación restrictiva de la faceta psicológica determina que la intervención pedagógica se centre exclusivamente en las diferencias de los sujetos y que se considere a éste como única fuente de los problemas, prescindiendo de estudiar las restantes variables que influyen en el proceso educativo[7].

Lo anterior nos obliga a aceptar la necesidad de un planteamiento multidisciplinar y holístico en el análisis de los fenómenos educativos y a visualizar un desplazamiento desde las áreas temáticas clásicas —aprendizaje, medidas de las diferencias, crecimiento y desarrollo humano— hacia las teorías del aprendizaje centradas en el concepto de intencionalidad, que concurre a una afirmación personalista y, por consecuencia, a una consideración del aprendizaje como acto libre del sujeto. En otras palabras, nos obliga a revalorar la concepción del conocimiento como construcción propia del sujeto humano[8].

Como lo plantea R. Flórez (1994), el verdadero aprendizaje es una construcción que logra modificar la estructura mental, que permite alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración, lo que niega un cuadro determinístico y mecanicista de relaciones estímulo-respuesta como modo de elaboración básica del conocimiento.

Se trata de una perspectiva intencional-consciente-personal que pone en el tapete la necesidad de considerar los fines que promueven la actividad del conocimiento del sujeto. Esto no se puede entender

7. César Coll señala que este "reinado" de la psicología sobre la pedagogía ya tiene su crisis hacia 1970, a la luz de la ausencia de enfoques globales, adoptando un carácter unidireccional que no considera en el proceso de enseñanza y aprendizaje otras variables intervinientes como son las sociales, políticas, económicas, institucionales y pedagógicas. Cfr, Coll, C. *et al.* (1992).

8. Los riesgos de una psicologización desmedida tienen, incluso, implicancias de orden político. Véase, por ejemplo, a Varela, J. (1992).

desde una perspectiva puramente cognoscitivista del ser humano ya que el conocimiento es paralelamente una construcción afectiva y social. Vygotski afirma que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean. Es la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción" (Vygotski, 1979: 106).

Por lo anterior, la pedagogía debiera ser una disciplina integradora del conocimiento del desarrollo humano; entendido, como lo plantea Vygotski, como la síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticas diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural, dando énfasis a los "procesos", entendidos éstos como un movimiento complejo interior al organismo, mediados entre el estímulos externo y la respuesta final (Flórez, 1994). Así, se espera, de acuerdo a lo planteado, optimizar la formación y el dominio psicológico del pedagogo, haciendo posible una intervención pedagógica realmente centrada en potenciar la capacidad de aprender del sujeto[9].

e. *Pedagogía y enfoque psicosocial de la educación*[10]

Pese a la importancia asignada a la psicología en la formación de pedagogos, se debe hacer frente a un aspecto negativo de esta articulación: en la pedagogía tradicional hay una lectura de la realidad escolar que está altamente psicologizada. El matrimonio entre la psicología y la pedagogía ha sesgado a esta última en la medida que ignora frecuentemente la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo y del sujeto que aprende.

Como resultado de lo anterior se puede observar que el pedagogo tiende a desentenderse de las causas más estructurales de los problemas de aprendizaje, evidenciando una falta de sensibilidad y de preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que lo envuelve. Se piensa, en este contexto, que lo social es lo mismo que lo individual pero amplificado *n* veces (es decir, la simple suma de lo individual). De igual modo, como resultado de

9. Como se ofrece ya en buena parte de la literatura psicológica y pedagógica más reciente. Cfr., por ejemplo, Boggino, N. (2004).
10. Cfr. Bazán, D. (1995).

esta mirada distorsionada, el pedagogo carece de técnicas de intervención sociopedagógica (léase, en la familia, la comunidad u otro contexto social).

Aunque en el discurso corriente se acepta la naturaleza polisémica y multicausal del aprendizaje, en la práctica se suele desconocer su dimensión sociocultural. La literatura base del pedagogo nos muestra que el problema del aprendizaje es abordado preferentemente con los ojos de la psicología, esto es, en función de variables que radican en la individualidad humana. De ahí entonces que el interés por el contexto social y cultural del aprendizaje apenas supera la reflexión en torno a algunos "factores ambientales", es decir, no más que el simple sentido común. En esta línea, tales factores se perciben como simples incentivos o bloqueos, o bien, se asume que es allí donde se generan las condiciones óptimas para los niveles de desarrollo y/o maduración que presenta el educando[11].

Se trata, en suma, de asumir que junto a una relativamente fértil contribución de la psicología es necesaria una potente y complementaria mirada de la sociología y de la antropología que den cuenta de la naturaleza pluridimensional del hecho pedagógico. Ello supone una reorientación de la formación y la praxis del pedagogo, recurriendo a bases sociológicas y antropológicas especializadas. Así como se tiene una psicología general o una introducción a la psicología, el pedagogo debiera disfrutar de una sociología general y de una introducción a la antropología que le permitan una lectura más completa del fenómeno social y del problema del aprendizaje. Esto no es posible, por cierto, sin una adecuada formación epistemológica que lo prepare para comprender críticamente el aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación.

f. *La pedagogía como profesión*[12]

En el contexto de una reformulación general de la tarea pedagógica, se hace necesario fomentar instancias de análisis del rol que distintos profesionales coadyuvantes de la formación de personas cumplen.

11. Como puede notarse, de modo lúcido y argumentado, en: Mugny, G. y Doise, W. (1983).
12. Cfr. Gyarmati, G. *et al.* (1984).

Es esta una discusión que ha cobrado especial significación desde los años ochenta y que se ha denominado "movimiento de profesionalización de la docencia". Ha sido ligado al tema de la calidad de la educación y se lo trata como una dimensión de política educacional (Pavez, J., 2003).

La pedagogía, en su praxis, suele toparse, a veces conflictivamente, con otros roles profesionales que reaccionan corporativamente en contra de ella. La pedagogía, al parecer, no ha construido todavía un discurso legitimado acerca de ella misma, y lo que se ha hecho no ha sido compartido por todos sus practicantes [13]. Esto, porque se ha hablado —en distintos niveles— de un perfil profesional sin haber discernido adecuadamente la naturaleza del rol profesional.

No se trata de entender el término "profesional" como sinónimo de "hacer bien el trabajo", pues ello es una visión restringida y de sentido común que poco contribuye con la discusión. La profesionalización es un proceso que supone dos dimensiones centrales: conocimientos y control; es decir, adquirir una base de conocimientos propios y acceso a los mecanismos de control democrático que aseguren la participación más plena (por sobre la elitización de la pedagogía).

Aunque el tema es más complejo, lo profesional se va construyendo gradualmente en torno a las siguientes variables (Gyarmati, 1984).

a. aportar al bienestar de los miembros de la sociedad,
b. poseer los conocimientos especializados,
c. lograr la autonomía para fijar sus propios objetivos,
d. ejercer el monopolio de su campo de acción,
e. contar con un código de ética propio,
f. poseer una cultura propia que los identifique,
g. gozar de un elevado prestigio social.

Es relevante, por lo tanto, llegar a caracterizar la profesión de pedagogo como rol profesional y determinar cuál es el espacio que ella tiene (o debiera tener) en el contexto de la educación actual y de las tareas de consolidación de la democracia.

13. Lo que hay, en rigor, son distintas lecturas en la construcción social de la realidad escolar. Según el chileno Jorge Osorio, "la práctica educativa puede entenderse como un proceso de 'disputas' y de elaboración de sentidos". Cfr. Osorio, J. y Rubio, G. (2007: 53).

Se trata de que la pedagogía —en su camino de profesionalización— llegue a poseer una adecuada visibilidad y legitimidad social, y ello supone un importante nivel de autodiscernimiento de su rol, tarea que vemos aún incipiente.

En suma, estamos pensando en un pedagogo que asuma las tareas que una definición profesional le plantea. Está pendiente la conspicua tarea de darle un sentido más profundo al quehacer pedagógico —tanto en la escuela como al interior de la sociedad— y de hacer posible una pedagogía ampliamente conectada con los desafíos sociales y políticos de Chile. Y ese pedagogo debe ser un profesional que promueva el verdadero desarrollo integral (léase intelectual, valórico, afectivo y social de nuestros niños y jóvenes) [14].

14. Demandas y temas que resultan bastante habituales en la agenda política y teórica en torno a la formación y desempeño de los docentes. PRELAC (2005).

Capítulo II

Ciencia y pedagogía. Los caminos de la cientificidad[1]

"Como postulado de cualquier clase de especulación pedagógica
creo que la educación es una realidad eminentemente social,
tanto por su origen como por sus funciones y que consiguientemente
la Pedagogía depende de la Sociología más estrechamente que
de cualquier otra ciencia".

E. Durkheim (1976: 133)

1. Introducción

Que la pedagogía sea una actividad profesional joven es un hecho bastamente conocido. Pero que ella empiece a mostrarse lo suficientemente adulta como para reconocer sus defectos y enfrentar una crisis de renovación, parece ser una idea no fácil de digerir en el ámbito de las ciencias sociales.

Sin embargo, eso es exactamente lo que está ocurriendo. La pedagogía, en nuestro país, está viviendo una fuerte discusión que abarca desde su campo de acción, pasando por sus prácticas y métodos, hasta llegar a los pilares que la sustentan teóricamente. No es, por cierto, un simple capricho de intelectuales, es ante todo la necesidad de contar con una nueva pedagogía que responda de mejor modo a los desafíos socioeducacionales del presente.

De este modo, en este contexto de crisis de renovación, el esfuerzo de análisis realizado ha dejado a la vista un conjunto importante de tensiones que la pedagogía debe reconocer y enfrentar como sus obstáculos

1. Una versión original de este texto apareció publicado como Bazán, D. (1995). La presente versión está ampliada y se ha centrado en la Pedagogía.

más inmediatos. Constituyen dilemas que encierran opciones epistemológicas básicas, oposiciones dicotómicas que deben ser armonizadas si se busca el crecimiento de la pedagogía.

Tales dicotomías se enuncian a continuación. En primer lugar se señala la opción o situación que aparece al caracterizar a la pedagogía tradicional (esto es, aquella que ha operado desde los orígenes de esta profesión) y luego se presenta la opción hacia la cual se dirigen los esfuerzos renovadores:

1. El producto versus el proceso (en cuanto a la forma de entender el aprendizaje);
2. Lo intraescuela versus lo extraescuela (en cuanto al campo de acción del pedagogo)[2];
3. La enfermedad versus la salud (en cuanto a la concepción del sujeto con dificultades de aprendizaje);
4. El síntoma versus la causa (en cuanto a la forma de diagnosticar y tratar la dificultad de aprendizaje);
5. Lo individual versus lo comunitario (en cuanto al modo de actuación y de comprensión de la realidad);
6. El continuismo versus el cambio (en cuanto a su postura frente a los hechos sociales);
7. La neutralidad valórica versus la opción valórica (en cuanto a la consideración de referentes valóricos que orienten la praxis pedagógica);
8. Lo elítico versus lo popular (en cuanto al sector social que se ve preferentemente beneficiado con la labor del pedagogo);
9. Lo cuantitativo versus lo cualitativo (en cuanto a la opción epistemológica usada para abordar el hecho pedagógico);
10. Lo técnico versus lo científico (en cuanto a la producción y al uso del conocimiento).

Como puede notarse, se está frente a diez dicotomías de compleja y desafiante resolución; no obstante, su presencia es necesaria porque permite orientar cualquier discusión seria en torno a la nueva pedagogía. El texto que sigue pretende principalmente contribuir en la discusión de las dos últimas tensiones, ambas dicen relación con

2. Sobre este tema existe una aproximación preliminar en Bazán, D. (1996).

las vías y las posibilidades de producción de conocimiento de la pedagogía.

2. El status científico de la pedagogía

Distintos caminos llevan a la necesidad de contar con una pedagogía capaz de pensarse a sí misma, es decir, con importantes niveles de metacognición. Tal necesidad equivale a reflexionar sobre las posibilidades de cientificidad de la pedagogía y sobre los caminos a seguir en la ruta de su epistemologización. El tema crucial parece ser, por lo tanto, indagar en torno a la opción y a la praxis científica de la pedagogía.

Cuando se habla de una pedagogía con opción científica es porque resulta relevante hacerse la pregunta sobre el real interés de actuar más o menos científicamente en el quehacer pedagógico (lo que supone autocrítica, rigurosidad y adecuados niveles de objetividad). Ese interés existe, difuso y aislado, pero de algún modo existe[3]. Y existe pese a la pasividad con que parte de los actores de la pedagogía vienen pensando su teoría y su práctica, lo que representa una de las falencias epistemológicas más claras de la pedagogía: no dejar de lado la rutinización del intelecto para repensar qué es lo propio de la pedagogía como manifestación científica. Si no se asume este desafío, la pedagogía continuará pegada a la parte más positivista de la psicología —su principal nutriente— y no abandonará ese aire de "técnica-recetario" que hace tan dichosos a algunos profesionales de la educación.

Hay aquí una idea que es necesario enfatizar. Si la pedagogía opta por la cientificidad no sólo abandonará su tecnicismo light, sino que estará pensando en la comprensión y la transformación de la realidad educacional y, por ende, de la realidad social. Se trata, por lo tanto, de una pedagogía referida a valores, más allá de una pedagogía cuya racionalidad sea sólo lo instrumental.

Por otro lado, cuando se apela a la noción de praxis científica, se apunta a las competencias y requerimientos específicos que son exigidos a la pedagogía para que se constituya en ciencia, ese es un punto

3. Incluso es posible listar o mapear las áreas o tópicos de investigación en educación (calidad de la educación, rendimiento escolar, eficiencia interna de la escuela, etcétera). Véase, por ejemplo, a Briones, G. (1999).

altamente complejo y desafiante. Desde ya se debe advertir que la respuesta no es única, pasa por reconocer que no hay una sola ciencia sino varias y que tales formas de entender la ciencia tienen su origen en posturas epistemológicas diferentes[4].

Lo que sucede es que la palabra "ciencia" sigue evocando un laboratorio, un delantal blanco, la estadística, un test estandarizado o la inmaculada objetividad. Es decir, un conjunto armónico de creencias que tienen su origen en la modernidad y, más específicamente, en la simple imitación del modo en que se conoce en las Ciencias Naturales.

Así las cosas, es válido preguntarnos cuáles son las posibilidades de cientificidad de la pedagogía. Una alternativa para entrar en el tema es considerar la triada que propone el español Restituto Sierra (1989). Para él, el conocimiento científico se caracteriza por poseer tres elementos: un campo de actuación, un procedimiento y un producto.

De los tres elementos, el más definitorio parece ser el procedimiento, esto es, el uso del método científico en sus diversas manifestaciones. Para quienes participan como profesores guía de seminarios o enseñando métodos de investigación, la situación descrita se estaría dando en la pedagogía. De hecho, se construyen y validan instrumentos, se hacen estudios experimentales y correlacionales, se discuten perspectivas teóricas e, incluso, se intentan estudios de casos y otras modalidades cualitativas.

Por lo demás, el método científico no es propiedad privada de una ciencia única, le da cientificidad a quien lo use.

Lo que no se logra con tanto éxito es el producto (entiéndase por tal, un conjunto coherente y organizado de ideas y conceptos propios obtenidos por la utilización del método científico). En otras palabras, no hay aún una teoría fuerte y legitimada en la pedagogía como la que han logrado otras áreas de las Ciencias Sociales. Estamos hablando de construcción y uso de teoría científica y no la de simple y transitoria

4. Se sabe que cada forma de entender la ciencia implica posiciones diversas con respecto al propósito y sentido de una ciencia, posturas que antagonizan y que deben ser complementadas, pues, no hay una mejor que la otra (pese al primado de la investigación experimental y positivista). Arturo de la Orden Hoz destaca la presencia de conflicto epistemológico —en la pedagogía, especialmente— dado que la diversidad metodológica en la investigación responde a la existencia de grandes tradiciones filosóficas operantes en nuestra cultura contemporánea: "la diversidad metodológica se ilumina en el contexto de la concepción paradigmática de la ciencia en el sentido kuhniano". Véase De la Orden, A. (1985), pág. XI.

adhesión a modas teóricas (pues, es sabido que en educación ahora somos todos constructivistas o discípulos de Humberto Maturana). Una teoría pedagógica fuerte es más que eso, es el elemento dinamizador y que hace posible la reflexión integrada y el autocuestionamiento pedagógico. De momento, tal contenido o teoría es algo que está en construcción.

Mucho menos claro es la presencia de un campo propio de actuación, una parcela de la realidad que sea propia o que, al menos, se defina por un enfoque inequívoco y consensuado. Lo que parece claro es que hay algo relacionado con la educación, el aprendizaje y la formación humana. Por mientras, podemos hablar del hecho pedagógico (la Educación, *grosso modo*) que existe en la realidad observable, la realidad de este mundo que vivimos (a lo largo y a lo ancho de la compleja naturaleza humana). Es menester, por lo tanto, hacer esta clausura cognitiva pues sin objeto de estudio no hay ciencia posible y es algo que debe ser pensado con urgencia.

En suma, se puede afirmar que la pedagogía posee un nivel de cientificidad primario, incipiente, casi un camino completo por recorrer. Es claro que la pedagogía debe ser considerada una ciencia en construcción que está, al igual que otras de las Ciencias Sociales, en *el umbral de su epistemologización* (como lo diría Michel Foucault). Esto es, la pedagogía recién está en aquel momento en que surge como disciplina, en el que un sistema más o menos individualizado y autónomo de conocimientos se empieza a destacar sobre el saber que lo rodea por el establecimiento de ciertas reglas de verificación y rigor que le permiten autoconstituirse en modelo y patrón crítico de veracidad frente al resto del saber[5]. No se trata, por cierto, de un camino directo y simple. Sin

5. Véase Flórez, R. (1994). El autor recurre a la noción foucaultiana de "umbral de epistemologización" para analizar las posibilidades de elaboración de una epistemología de la Pedagogía. Para Flórez, la pedagogía no es una ciencia plenamente autoconstituida capaz de rectificar y juzgar su pasado discriminando lo científico de lo no científico de manera contundente. No la considera una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, llegando a tener un objeto de estudio fraccionado por las otras disciplinas vecinas a la pedagogía y conocidas como "ciencias de la educación" (sociología, psicología, antropología, lingüística, etcétera). En suma, podemos inferir que el hecho de contar con una pedagogía insuficientemente sistematizada representa un peso insoslayable para la profesión docente pues tenemos abundantes obstáculos epistemológicos en la disciplina cuyo saber o discurso se refiere a la educación como proceso de socialización.

embargo, si logra superar dicho umbral de epistemologización entrará en un terreno cuya fertilidad no sólo será reconocida por los epistemólogos sino que además poseerá el rigor y la potencialidad para convertirse en una actividad humana autocorrectiva y capaz de alcanzar adecuados niveles de autocuestionamiento.

Recapitulando, hoy no se cuenta con una pedagogía con status de ciencia, ni siquiera frente a una buena pedagogía positivista. Lo que hay es una pedagogía con ganas de cientificidad y con parciales éxitos. Hay más bien una carencia por construir, por inventar.

Hay, por otro lado, obstáculos serios y fuertemente incrustados en la mente del pedagogo común, en donde el tema de la psicologización de la pedagogía alcanza, al parecer, un peso específico alarmante. Ese es justamente el punto que se analizará a continuación.

3. La psicologización de la pedagogía

Para quienes están cercanos a la pedagogía, parece un lugar común el reconocer los fuertes lazos que esta profesión tiene con la psicología. Se observa, en los hechos, una cierta gratitud y dependencia epistemológica de la primera para con la segunda.

En efecto, hay gratitud porque es obvio el aporte que esta disciplina ha dado a la labor de pedagogo. En su diario actuar afloran diversos conceptos, técnicas y enfoques que son tributarios de la ciencia llamada psicología, preocupada históricamente de explicar los fenómenos más individuales de la conducta humana. El mundo académico y profesional está dispuesto a reconocer que la psicología es y será, sin duda, un pilar valiosísimo en el trabajo pedagógico.

Pero es a la vez dependencia epistemológica en cuanto su aporte supera los fundamentos mínimos y necesarios para la tarea pedagógica. Vemos que, en un contexto de relación unidireccional, la psicología ha terminado por convertirse en el principal paraguas epistemológico de la pedagogía, asumiéndose acríticamente casi todos sus supuestos, sus ventajas y sus desventajas[6].

6. Con respecto a los elementos históricos que permiten explicar la enorme presencia de la Psicología en la Pedagogía el asunto está parcialmente claro. Araceli de Tezanos nos dice: "Si nos remontamos a los inicios de la introducción de la psicología en el ámbito de la escuela y los maestros, llegamos a comienzos de este siglo,

En una articulación asimétrica como la sugerida, la pedagogía aparece como una actividad profesional preocupada por lo educativo pero sustancialmente sesgada en cuanto se relega a un segundo o tercer plano la naturaleza histórica, social, cultural y política del hecho educativo (y de sus instituciones). El punto es relevante porque la pedagogía en nuestro país, en su praxis, es básicamente un asunto pedagógico-docente. El pedagogo, que trabaja en la escuela o en forma particular, se mueve en un plano educativo y ello exige la necesaria formación en materias básicas de las Ciencias Sociales: antropología, sociología e historia, principalmente. En otras palabras, es legítimo preguntarse: ¿qué efectos tiene una formación que deja al margen algunas áreas de las Ciencias Sociales, anclándose sólo en una de ellas?

Hay algo más serio aún. No existe la certeza suficiente de haber realizado la necesaria reflexión en torno a los problemas epistemológicos que la ligazón psicología-pedagogía encierra. Tampoco hay certeza de haber comprendido los caminos que la psicología ha recorrido para constituirse en ciencia ni respecto a la disputa de paradigmas que en ella se han vivido, de modo de poder filtrar y mejorar adecuadamente su aporte a la pedagogía y la educación.

En lo que sigue se busca argumentar brevemente lo que se podría denominar el lado oscuro de la dependencia epistemológica que se da entre pedagogía y psicología.

en los años veinte. Los trabajos experimentales desarrollados en esta disciplina que contribuyen a la construcción de los primeros test de inteligencia, elaborados por Binet y la influencia de las concepciones positivistas en el campo de las Ciencias Sociales, que sin duda afectaron las orientaciones pedagógicas de esa época, generaron la necesidad de darle un carácter científico a la pedagogía. En este sentido son claras las propuestas que elabora Dewey en su texto: "La Ciencia de la Educación", así como también las de Claparède y Mialaret en el ámbito educativo francés, a pesar de que estas propuestas son generadas en vertientes filosóficas diferenciadas (…) En ambas hay una urgencia, por generar procesos de experimentación en el campo pedagógico y es la psicología la que ofrece un cuerpo de propuestas acerca del aprendizaje que abre un espacio para transformar la praxis pedagógica en un trabajo con carácter científico. Estas propuestas sobre el aprendizaje también tienen dos vertientes: una proveniente del behaviorismo watsoniano y la otra de la reflexología pavloviana. Ambas sustentadas en el concepto de condicionamiento, aunque con diferentes connotaciones". Cfr. De Tezanos, A. (1986: 151-2. La misma autora cuestiona, más adelante, el principal supuesto a priori que subyace en este acontecimiento histórico: La Psicología (no sólo la conductista-experimental) no es la única ciencia que puede dar cuenta del problema de la educación y del aprendizaje.

La idea central es que no es perjudicial la psicología en sí —aunque algunos lo planteen duramente en esos términos— sino que cierta lectura y cierto uso del material allí dado han resultado atentatorios contra la pedagogía[7].

De partida se puede diferenciar un proceso crítico de apoyo en la ciencia psicológica de uno sin mediación de vigilancia epistemológica —en los términos de Bourdieu (1975)—. El primero es aceptable porque obedece a la necesidad reflexionada de asumir criterios psicológicos para abordar una realidad determinada. El segundo, en cambio, es deplorable en cuanto adopta pasivamente parte del acervo psicológico, sus prácticas y contenidos, y lo implanta en el campo educacional. En este caso se trata de un psicologismo como una lectura parcial de la psicología que poco ha contribuido al mejoramiento de la praxis pedagógica y que encierra un cierto ethos perjudicial para el desarrollo de la pedagogía[8].

Es un psicologismo, una suerte de reduccionismo y de falsedad, no entender que la noción de trastorno —tan central en el campo psicopedagógico— sugiere enfermedad o acción individual. Aquí se ignora la posibilidad de indagar el problema pedagógico en el medio o en el grupo de pertenencia del educando. Es más, el desadaptado es el niño y no la escuela. En esta línea psicologizante, no se suele pensar que la escuela es la desadaptada de la sociedad (aunque veamos a diario que la escuela es un espacio que tiende a discursear sobre Grecia, las neuronas, las palabras esdrújulas o la propiedad conmutativa de la suma, sin mayor conexión o enraizamiento en la realidad cotidiana)[9].

7. Cfr., al respecto, el artículo de Varela, J. (1992). Se trata de un artículo referido a los cambios en el Sistema Educacional de España y del papel que la Psicología Educacional ha jugado. Varela critica fuertemente la singular dependencia teórica y práctica que la escuela tiene con respecto a la Psicología, privilegiando el individualismo, el conservadurismo y el conformismo. Aunque tiene un estilo punzante e irreverente se trata de una reflexión seria y urgente.

8. El concepto de "psicologismo" se usa entre los sociólogos con relativa frecuencia. Pedro Morandé, al referirse al uso adecuado de modelos en Sociología, señala: "Existe (...) la tendencia al atomismo, que en nuestro contexto recibe generalmente el nombre de 'sicologismo'. Esta postura reduce los principios de constitución de lo social a los rasgos sicológicos de los individuos, basados precisamente en el hecho de que individuos concretos son la única realidad material observable. En este sentido, lo social viene a ser una reconstrucción de agregados estadísticos de las propiedades individuales observadas". Cfr. Morandé, P. (1978: 55).

9. Las psicopedagogas chilenas López y Yacometti adoptan ya en los años noventa una postura más ecológica con respecto a la escuela. Ellas utilizan la noción de "trastornos específicos de la escuela", para denotar que "no es que nos encontremos con niños con Trastornos Específicos de Aprendizaje", sino con sujetos en los cuales el sistema escolar interfiere inadecuadamente en el proceso constructivo de los aprendizajes, encontrándonos más propiamente con niños que presentan necesidades educacionales especiales". Véase López, A. y Yacometti, O. (1994: 4).

No se trata, sin duda, de esforzarse por descalificar el punto de vista pedagógico tradicional, sin embargo, es válido reconocer que al asumir esta postura psicologizante la pedagogía ha obviado muchas causas exógenas o más sociales del aprendizaje y de las dificultades o problemas de aprendizaje.

Preocupa encontrar tesistas que identifican la variable nivel socioeconómico con el nivel de ingreso del jefe del hogar o que hacen de la estadística la panacea para demostrar que la comprensión lectora es más baja en las escuelas públicas sin tener la sensibilidad social y la preparación suficiente como para cuestionar el momento histórico, político y económico que se está viviendo. ¿No es acaso que estos estudiantes en desventaja lectora son la parte visible del iceberg, es decir, la evidencia de la situación problemática más profunda?

La tendencia psicologizante que se está tratando de describir supone adoptar acríticamente no sólo la mirada psicológica sino también seleccionar de ella un conjunto de conceptos e hipótesis que oscurecen la comprensión más plena del hecho socioeducativo.

Esto sugiere explícitamente la necesidad de identificar las ventajas y desventajas de aquellos conceptos y paradigmas que han prevalecido al interior de la psicología[10].

En el campo de la psicología social hay un buen ejemplo. Tal como lo ha demostrado Serge Moscovici con sus trabajos sobre el conformismo, el paradigma funcionalista —un típico producto de exportación norteamericano— desconoce el conflicto y asume que la única opción de un individuo frente al grupo es aceptar las normas y conformarse en beneficio de la integración y el orden (lo que podría ser cierto en algunas organizaciones, tal como la Iglesia o las Fuerzas Armadas). Este autor ha demostrado que esta noción —eje de la psicología más tradicional— es sesgada[11]. De hecho, los sujetos pueden aprender a negociar las

10. Ya hay intentos en este sentido. Véase, por ejemplo, a Mugny, G. y Doise, W. (1993). La obra se enmarca en un esfuerzo de búsqueda por "des-psicologizar" temas científico-pedagógicos, reevaluando el aporte de Piaget e incorporando una aproximación social de la inteligencia a partir de Vygotsky y otros pensadores sociales. La obra, en suma, resulta atractiva en la medida que se opone a una mirada psicológica tradicional y sesgada.

11. Véase Moscovici, S. (1981).

normas del grupo (consenso democrático o normalización) o pueden marginarse y defender una norma alternativa que genere conflicto (esa es la llamada innovación o creatividad). Este es un claro ejemplo de cómo una perspectiva teórica inhibe el interés y la comprensión de un hecho real: el conflicto en los grupos. Recordemos que ignorar el conflicto es una actitud cercana a los intereses conservadores de quienes detentan el poder o defienden el status quo.

En el tema de la creatividad, terreno donde la psicología ha demostrado toda su fertilidad, también se observan los riesgos de una mirada psicologizante. Predomina aquí la consideración de lo creativo en función de variables afectivas, cognitivas y conativas que radican en la individualidad humana. Poco se argumenta en torno a los nexos con el tema del poder, de la pobreza o de su aprendizaje social. En otro sitio se ha contrapuesto esta microcreatividad, sesgada y estática, con lo que se denomina sociocreatividad. Baste recordar aquí que la mirada psicologizante no ha dado cuenta del hecho de que la creatividad es un espacio donde el cambio de las reglas es el punto de partida y que ello puede recaer en grupos y actores sociales, involucrando la modificación de estructuras profundas de sentido. Es decir, no es sólo un actuar eficiente, de hacer las cosas mejor o con mayor elaboración —un nuevo lápiz que recicle su tinta, por ejemplo—; lo sociocreativo supone la noción de eficacia, de hacer las cosas en concordancia con ciertos fines valóricos y de promover el cambio comunitario[12].

Se trata, en suma, de una tendencia psicologizante que le interesa a algunos pocos y no al conjunto de profesores y estudiantes (y a sus familias, por cierto) que desean escapar de una realidad injusta y apremiante donde ellos no tienen responsabilidad. Allí está la diferencia entre una pedagogía del silencio y otra de liberación, esto es, una pedagogía para el beneficio de unos pocos o una pedagogía emancipadora al servicio de la democracia[13].

Todo lo señalado hasta aquí refuerza el interés por conocer cuál es el camino que la psicología ha experimentado hasta llegar a constituirse

12. Cfr. Bazán, D. y Larraín, R. (1993). El texto resulta un interesante abordaje al tema de la creatividad destinado indirectamente a promover la tendencia "des-psicologizante" en diversas materias del ámbito educacional.
13. Se sigue de cerca aquí a J. Habermas en lo que dice relación con los intereses de conocimiento e, indirectamente, las racionalidades que están en disputa en la formación de profesores. Cfr. Ruz, J. (1996).

en una ciencia. El tema es crucial pero escapa largamente a las posibilidades de este trabajo[14].

Con todo, vale la pena identificar algunas tensiones o dificultades epistemológicas que caracterizan a la psicología y que, de uno u otro modo, implican algún impacto en una muy receptiva pedagogía. El tema es relevante en la medida que la pedagogía y la psicología permanezcan ligadas y no sepamos el efecto que tal vínculo tenga en el camino de la epistemologización de la pedagogía[15]:

a. **Primera tensión:** La psicología evidencia una disputa de paradigmas que ha teñido todo su recorrido. Si bien ella posee un buen número de sistemas o teorías que abordan problemas distintos —de modo también distinto— y que la convierten en una disciplina multiparadigmática (el estructuralismo, el funcionalismo, la Gestalt, el conductismo y el psicoanálisis), son dos los sistemas que han cristalizado como los más antagónicos respecto al modo de estudiar, comprender y explicar el comportamiento: el psicoanálisis y el conductismo. Aunque con matices, podemos aceptar que esta última ha mostrado un mayor impacto y prevalencia en el mundo pedagógico y académico. Estamos frente a un paradigma normativo-prescriptivo que enfatiza el estudio de hechos observables, el rigor experimental y la exigencia de objetividad. No es difícil aceptar que la pedagogía tiende a enmarcarse fuertemente en esta línea, olvidando que esta es una más de las formas posibles de hacer ciencia —tributaria a su vez de las Ciencias Naturales— y que no parece adecuada una aplicación directa y monolítica al campo de la educación.

b. **Segunda tensión:** Una vieja cuestión que ha debido resolver la psicología se refiere a la tensión entre lo idiográfico y lo nomotético. Esta es una dicotomía acuñada por Windelband y

14. Se conoce un importante número de textos destinados a la historia de la Psicología. Véase, por ejemplo, Kantor, J. R. (1990). Por otro lado, en nuestro país, esta es una preocupación reciente y marginal. Con todo, un interesante abordaje a la condición histórica y epistemológica de la Psicología puede hallarse recientemente en Pérez, C. (1996).
15. Las siguientes tensiones han sido tomadas originalmente del libro de Fernández, R. (1980). Sin embargo, han sido complementadas con los siguientes textos: (a) Larraín, R. (1993); (b) Barragán, H. (1983) y (c) Sierra, R. (1984).

que luego preocuparía a Dilthey para diferenciar las Ciencias del Espíritu (preocupadas de los fenómenos individuales) de las Ciencias de la Naturaleza (preocupadas de lo universal y de hallar leyes generales). Estamos frente a dos polos de un continuo en el cual ha de ubicarse la psicología (y la pedagogía, por ende). Si opta por un enfoque idiográfico ello supondría: interés por los rasgos y patrones de cada sujeto, dificultad o imposibilidad de cuantificación, métodos aplicables a individuos, intención o empatía aceptables como instrumentos de investigación, énfasis en la búsqueda de leyes individuales y considerar que la predicción es imposible (la comprensión aparece como la única vía). Si opta por un enfoque nomotético, la psicología se caracterizaría por la búsqueda de leyes generales del comportamiento, la búsqueda de una categorización de los individuos, el uso de métodos cuantificables y objetivos y un apego a la predicción y explicación de la conducta. Ciertos temas o problemas permiten conjugar comprensivamente ambos enfoques, sin embargo, la psicología parece identificarse más por lo nomotético. La nueva pedagogía —nos parece— debería volcarse también a lo idiográfico, especialmente en sus tareas de diagnóstico; no obstante, la vemos amarrada a la psicología científica nomotética dominante.

c. **Tercera tensión:** Como parte de las Ciencias Sociales, la psicología ha debido enfrentar la tensión entre comprender o explicar la realidad que le interesa. Se trata de términos complejos, de una rica tradición filosófica, contrapuestos a la hora de ofrecer una respuesta de conocimiento válido y respetable. Para Emilio Durkheim la explicación considera los hechos sociales como cosas y se opone a aceptar los instintos o propensiones psíquicas y subjetivas. En otros términos, la explicación busca las causas de algo, dando cuenta de hechos y estableciendo sus relaciones con otros hechos que las condicionan o determinan. Es claro que esto se da más fácilmente en las Ciencias Naturales (por ejemplo, al decir que la ausencia de clorofila en los hongos explica su coloración no verdosa y, principalmente, su acción heterótrofa). Hablar de comprensión, por otro lado, nos recuerda a Max Weber cuando espera detectar el sentido o conexión de sentido de las acciones o acontecimientos sociales (Moreno, 1988).

En la orientación comprensivista —fenomenológica o humanista— se valora lo subjetivo porque se aprovecha la intuición y la capacidad de penetración psíquica del investigador, interesa lo singular y lo íntimo del sujeto. Es un enfoque que ha tenido más llegada en el mundo de las Ciencias Humanas, pero en el grueso de la psicología no parece predominar, antagonizando con una episteme marcadamente nomotética, empirista y conductista. (Como se sabe, muchas veces explicamos la conexión entre resignación y pobreza, pero escasamente somos capaces de comprender el mundo de significaciones que el fenómeno de la pobreza encierra.)

¿Y qué pasa en pedagogía? Una vez más encontramos en ella una receptividad demasiado pasiva y conformista [16].

d. **Cuarta tensión:** Una última tensión, quizás más conocida pero no adecuadamente resuelta: la dicotomía cualitativo versus cuantitativo. Son dos paradigmas complementarios pero diferentes. Lo cualitativo aboga por la subjetividad, lo holístico, la comprensión y el escaso uso de la estadística. Lo cuantitativo, claramente dominante en la psicología y sus adeptos, prefiere la medición penetrante y controlada, la generalización, la neutralidad axiológica y el empleo de técnicas estadísticas. Si la Pedagogía intenta un mayor desarrollo debiera complementar ricamente ambas tendencias. Por lo demás, como ya lo ha explicitado el español Jesús Ibáñez, se trata de una disputa falsa en cuanto lo cualitativo-cuantitativo son conceptos insuficientes para dar cuenta de la realidad social. No es el número lo que caracteriza a lo cuantitativo, es el orden y dicho orden también se encuentra en lo cualitativo. Lo que debiera interesar es, en última instancia, la forma de indagar en torno a lo externo-interno de la cultura escolar y social (Ibáñez, 1991).

4. Algunas tareas para la nueva pedagogía

Finalmente, a modo de corolario, se sugiere algunas tareas prioritarias para la pedagogía, pensando en la necesidad de redefinir su rol.

16. La propia Pedagogía desconoce esfuerzos destinados a articular *explicación y comprensión*, tales como los de P. Ricoeur y J. Habermas. Cfr. García, J. F. (1994: 93-175).

Es obvio que si se la va a inventar y a delinear, corresponde exigirle algunas condiciones mínimas. Aquí se aventuran las siguientes tareas:

1. En principio, debe terminar por acotar y definir su campo de acción propio. En cualquier caso, al delimitar esa parcela de la realidad llamada "hecho pedagógico" como un proceso complejo y de orden biopsicológico y sociocultural, se espera una pedagogía fortalecida por una nítida clausura cognitiva (ad intra) y la posibilidad cierta de un sólido trabajo interdisciplinario (ad extra).
2. La pedagogía, dentro de su epistemologización, debe reconocer el conflicto epistemológico que atraviesa a las Ciencias Sociales. No puede seguir ignorando, en este ámbito, que Positivismo no es sinónimo de ciencia sino sencillamente una alternativa más, tan válida como lo es el Paradigma Crítico o el Interpretativo en el contexto de un conocimiento científico multiparadigmático.
3. La pedagogía debe reinsertarse al interior de las Ciencias Sociales. Esto supone, al menos, dos cosas:

   - Primero, implica reconocer los obstáculos epistemológicos consustanciales al saber social. Ello significa abordar una realidad compleja, dinámica y estocástica, en donde la objetividad no es más que una suma de subjetividades consensuadas[17].

   - Y en segundo lugar, esta reinserción en las Ciencias Sociales exige rearticular sus lazos con la psicología, la sociología y la antropología. Es claro que la pedagogía debe evitar la *psicologización* que la caracteriza sin caer, por supuesto, en una inadecuada *sociologización*[18].

4. La pedagogía debe optimizar la formación de sus profesionales en materia científica. Lo importante es reconocer que la ciencia se arma sobre tres ejes: lógica, epistemología y metodología. Ella parece estar relativamente bien en el tercer aspecto —en lo metodológico—, pero se la ve más débil en los dos primeros. Es relevante reorientar y modificar la formación y la praxis del pedagogo. Deberíamos enfatizar una mirada más social y más cualitativa, complementaria al valioso aporte psicológico y cuantitativo que ya posee. En este sentido, es fundamental entregar al futuro pedagogo una adecuada formación epistemológica que lo prepare para comprender críticamente el aporte de las diferentes ciencias básicas de la educación, junto con discernir sobre las ventajas de depender de una psicología demasiado conductista, nomotética, explicativa y cuantitativa.
5. Otra condición, algo más audaz por cierto, exige incrementar los espacios para generar una verdadera comunidad pedagógica. Uno de los rasgos más relevantes de la ciencia es la interdependencia de trabajo y de producción intelectual que signifique un cuerpo de científicos tan unido como diverso. Se debe generar espacios que posibiliten discusiones de alto nivel y un intercambio permanente de experiencias e ideas que giren en torno al hecho psicopedagógico. Simultáneamente, se hace necesario buscar un camino de acercamiento e integración con otros profesionales que colaboran en el proceso educativo, en la línea de desarrollar un trabajo interdisciplinario que respete la compleja naturaleza del hecho sociopedagógico y que elimine la tendencia psicologizante de nuestro sistema escolar.
6. Hay todavía una tarea pendiente de singular importancia: darle un sentido más profundo al quehacer pedagógico. La pedagogía no puede permanecer desconectada de los desafíos que los países latinoamericanos tenemos. Se trata de contribuir activamente con la anhelada modernización y democratización del país. Ello supone, por cierto, un pedagogo nítidamente progresista en sus ideas, sensible a los problemas sociales, con una formación ética contundente y capaz de demostrar su autonomía y su creatividad en cualquier momento.

Las condiciones expuestas debieran ser tomadas en cuenta en la discusión sobre el futuro de la pedagogía. Sólo así se sorteará con éxito el umbral de epistemologización que esta profesión y los niños y jóvenes del país requieren.

---

17. Para una adecuada presentación de estos obstáculos epistemológicos, así como su relación con educación, véase: (a) Cullen, C. (1997) y (b) Cerda, H. (1994).
18. Este acercamiento a la Sociología representa una cierta recuperación e insistencia de la comprensión de la Pedagogía como saber especialmente responsable de la Educación. Se trata, en este exacto sentido, de una interpretación social, crítica y dialéctica del fenómeno o hecho educativo. Cfr. González, L. (1983).

Capítulo III

Pedagogía, racionalidad y paradigmas[1]

"Cuando los paradigmas entran, como deben,
en un debate sobre la elección de un paradigma,
su función es necesariamente circular.
Para argüir en la defensa de ese paradigma
cada grupo utiliza su propio paradigma".

T. Kuhn (1975: 151)

1. Paradigmas

La educación, como se ha sugerido, constituye un proceso social complejo, una construcción social que, de uno u otro modo, hace referencia a un tipo de conocimiento y, por lo tanto, puede provenir/equivaler a aquel modo de producir conocimientos que se denomina clásico o dominante, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no-clásico o no-dominante. Siendo la ciencia el conocimiento más erudito, más docto —la episteme de los griegos—, es razonable hablar precisamente de ciencia clásica/hegemónica versus ciencia alternativa (Ibarra, 2003).

Esta es una idea de suma relevancia: se acepta hoy con bastante consenso que habría más de una forma de entender la ciencia y la realidad. Probablemente el aporte mayor para haber llegado a tal convicción provenga del pensamiento de Thomas Kuhn, un historiador de la física que en 1962 publicó su célebre libro *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (Kuhn, 1975).

1. Texto preparado con fines docentes, aparecido con el mismo nombre en Bazán, D. y Novoa, X. (2006).

A partir de los planteamientos de Thomas Kuhn usamos el término paradigma para apelar a los modos de concebir, abordar y conocer la realidad que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia, esto es, a la definición de ciencia que se tenga. Este paradigma posibilita que lo que se haga sea legítimo, incuestionable y ordenado (ciencia normal). El paradigma permite comprenderlo todo y su presencia no amerita cuestionamientos, de hecho, si se cuestiona un paradigma es porque dicho paradigma está perdiendo vigencia. Según Kuhn, si algo no es explicable con los modos normales de hacer ciencia, lo más razonable es dudar de la realidad o del investigador (nunca de las creencias que se tienen) (Ibarra, 2003).



Revisemos un ejemplo: sabemos que los muertos se mueren y no vuelven a contarnos sus nuevas experiencias ni a asustarnos por las noches. Si algún sujeto declara que conversó largamente con su padre recién fallecido lo más probable es que sospechemos de su estado emocional alterado, de algún tipo de alucinación temporal del sujeto, pero jamás de nuestro paradigma, paradigma que nos ha enseñado que sólo debemos creer en aquello que nuestros sentidos captan.

Esas anomalías son menores y despreciables para el paradigma dominante. Sólo si lográsemos establecer contacto demostrable con los muertos, reconoceríamos que la forma de pensar tales realidades no era correcta. En ese caso —de crisis científica—, hemos de dejar atrás el paradigma anterior y generar uno nuevo, capaz de explicarnos la nueva realidad (Oldroyd, 1993).

El paradigma anterior, por lo tanto, se desecha, es eliminado. Y el nuevo paradigma nos permite avanzar linealmente, hacer las cosas de otro modo y volver a tener ciencia normal, hasta que sobrevengan nuevas anomalías. Siempre debe haber un paradigma para que haya ciencia normal. Si no hay paradigma se está viviendo una crisis de paradigmas. La palabra crisis significa crecimiento y es, por tanto, un momento altamente creativo y transformador.

En pedagogía, por su parte, se ha sugerido que esta modificación de paradigmas de corte lineal no tiene asidero. Más bien ocurre que los viejos paradigmas permanecen y coexisten junto a los nuevos paradigmas. De hecho, resulta muy difícil aceptar que el conductismo está agotado o caduco, pues aún forma parte del repertorio comprensivo de los profesores (Giroux, 1990).

Esta situación multiparadigmática nos obliga a mirar uno y otro paradigma (el paradigma dominante o el paradigma alternativo), valorando críticamente el papel que juegan articuladamente ambos para una mejor comprensión de la realidad.

Para muchos profesores de hace unos 30 años atrás, el uso del castigo —cuestión de sentido común— constituía una valiosa herramienta para enseñar. Nada que una buena paliza asegurase podía ser malo, incluido el desarrollo moral del niño. En la actualidad, claro está, esta definición pseudo-pedagógica no tiene asidero. Hoy tenemos evidencias de que esta riesgosa forma de motivación, proveniente del sentido común, es errónea y lesiva para el desarrollo de la persona; sin embargo, también sabemos que desgraciadamente aún prevalece.

2. Paradigmas *Etic* y *Emic*

En Ciencias Sociales, se acepta que existen al menos dos formas de entender la ciencia: una cuantitativa y otra cualitativa. Esta dicotomía parece resumir una manera antagónica de decir cosas del mundo, algo así como una versión con números (el paradigma cuantitativo) y otra que prescinde de usar números (el paradigma cualitativo, menos valorado y más alternativo) (Solís, 1996.).

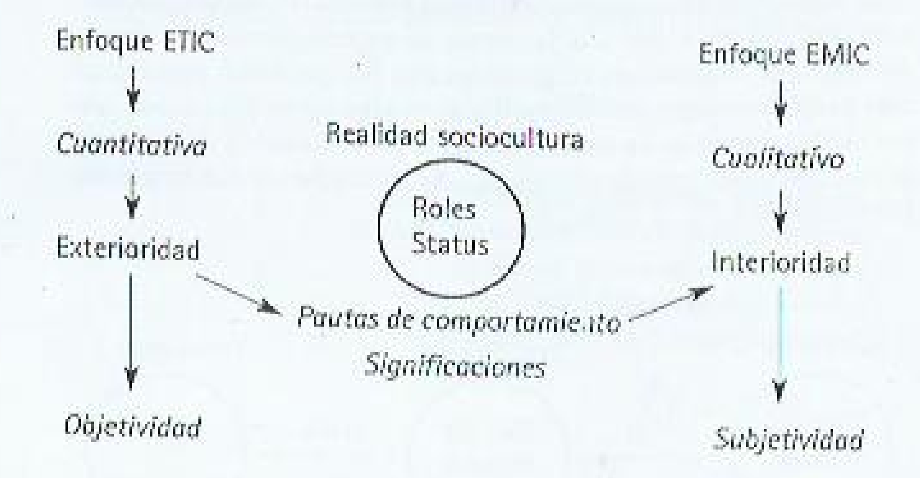
La dupla cualitativo/cuantitativo encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconciliable, con objetivos y productos notoriamente divergentes. Sin embargo, esta distinción es engañosa pues igualmente en ambos casos se establecen enunciados de la realidad

desde la separación sujeto-objeto, esto es, desde la anhelada objetividad del conocimiento[2].

Llevando estas ideas a un ejemplo, ocurre que es lo mismo decir "Robertito tiene un percentil 22 en comprensión lectora" y decir "Robertito no entiende lo que lee". En ambos casos, no fue necesario que Robertito hablara o planteara qué siente, a qué teme o cómo autopercibe su comprensión lectora. Es decir, no se tomó en cuenta a Robertito. Esto obliga a usar otra distinción para entender los paradigmas científicos vigentes: las nociones antropológicas *Etic* y *Emic*[3].

Etic se refiere a la producción de conocimientos desde la exterioridad de la realidad sociocultural (equivale al paradigma cuantitativo). El énfasis mayor está en la búsqueda de objetividad y de conocimientos universales o generalizables. A partir de cuestionarios y tests psicométricos se puede conocer la edad de las personas, su estatura, el coeficiente de inteligencia, el nivel de creatividad, el número de hijos o la renta mensual. En todas estas indagaciones se deja fuera al sujeto investigado pues se desconfía de su aporte y porque es innecesaria su propia reflexión o interpretación de la realidad.

En el paradigma *Emic*, por su parte, interesa comprender las interpretaciones de sentido que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica. Se trata, por lo tanto, de una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen. Esta información es particularista, no busca la explicación ni tampoco la generalización universal a grandes poblaciones a partir del trabajo con muestras representativas. Se alcanza por la vía de la conversación (entrevistas o equivalentes), de la libre expresión de los sujetos (relatos de vida o autobiografías) o sencillamente por la observación que se haga de la conducta humana en la propia interioridad de un grupo humano y en situaciones de desenvolvimiento natural. El enfoque *Emic*, el equivalente del paradigma cualitativo, es subjetividad desatada, es participación, es valoración de lo que la gente expresa y construye. Es en este enfoque donde se ubica una concepción del cambio de corte más profundo y más sociocreativo.



A continuación se agregan nuevas distinciones que refuerzan la dicotomía *etic/emic* (Bazán y otros, 2000).

a. *Otras denominaciones*: Cuantitativo, positivista, hipotético-deductivo, dominante, tecno-científico, empírico-analítico (etic). Cualitativo, alternativo, interpretativo fenomenológico, hermenéutico, crítico-social, comprensivo (emic).

b. *Objetivos de la ciencia*: Frente a estas dos perspectivas que hemos abordado, podemos plantear que existirían tendencias diferentes con respecto a los propósitos de la ciencia, propósitos que determinarán formas diferentes de concebir la realidad, el rol de la persona que investiga y también del conocimiento. Si nos situamos en una perspectiva *etic*, la ciencia tiene como propósito explicar, predecir fenómenos, producir leyes, generalizar. La perspectiva *emic*, por su parte, tendría el propósito de comprender fenómenos desde los sentidos y significados que les damos (Sierra, 1984).

2. Ello obliga, en consecuencia, a replantearse lo que entendemos por objetividad en educación. Véase la interesante mirada que propone, al respecto, el chileno Humberto Maturana (2002).

3. Se atribuye a Keneth Pike haber desarrollado los conceptos "Emic" y "Etic" desde una mirada esencialmente lingüística. Luego, su uso se extendió en Antropología para designar que lo *Emic* tiene que ver con lo propio de cada cultura y lo *Etic* con lo universal. Sin embargo, ha sido el español Jesús Ibáñez quien ha llevado estas categorías al nivel de enfoques o paradigmas de raíz socio cultural. Cfr. Ibáñez, J. (1994).

c. *Definición de la realidad*: Dependiendo de los objetivos que persiga la ciencia, nos encontramos con una definición de realidad diferente para cada una de las perspectivas que analizamos. Tras la perspectiva *etic* subyace una concepción de realidad independiente, ubicada "allá afuera", dividida y fragmentada y, por tanto, posible de estudiar a partir de variables que son aisladas para estos efectos. Por su parte, la perspectiva *emic* nos coloca frente a una realidad abierta y explicada desde el sujeto; una realidad que se construye día a día, individualmente, pero en un contexto social. Esta construcción desde lo individual pero contextualizada desde lo social se posibilita por el hecho de ser seres constituidos desde el lenguaje y la acción, aspectos que nos permiten contar con la perspectiva del otro y desde allí comprender los significados que damos a nuestro actuar (Maestre Alfonso, 1983).

d. *Rol del investigador*: Situados en un enfoque *etic* nos encontramos con una concepción del investigador aislado, neutral y forzadamente objetivo, donde la subjetividad de éste no ha de intervenir. En este sentido, quien investiga no se involucra con las personas de la realidad que investiga ni busca cambiar dicha realidad. El investigador situado en una perspectiva *emic*, por el contrario, es un permanente interpretador. Se valida la comprensión si "el otro" corrobora nuestra interpretación; el investigador se constituye en la principal herramienta de investigación y busca transformar la realidad.

e. *Noción del conocimiento*: Un enfoque *etic* tiene a la base una concepción del conocimiento como algo que se traspasa mecánicamente (como un líquido de un vaso a otro). El conocimiento, como una verdad universal y objetiva, precisa ser transmitido, traspasado de generación en generación y el aprendizaje de este conocimiento se refleja en la memorización de un enorme cúmulo de información. Si nos situamos en un enfoque emic, tenemos una postura radicalmente diferente frente a la forma de concebir y producir el conocimiento. El enfoque *emic* propicia la reconstrucción de los significados, las creencias, los saberes. Ya no hay una verdad universal sino que hay varias verdades, pero éstas son locales y subjetivas. El conocimiento se construye individualmente, siempre en un contexto social, y el aprendizaje se realiza por medio de experiencias significativas que se traducen en aprendizajes significativos o constructivistas (Enguita, 1998).

Como se puede apreciar, las diferencias etic-emic son sustanciales. *Etic* y *emic* representan dos modos de conocer: dos formas de definir, operacionalizar y legitimar la realidad y, por ende, la educación y sus fines[4].

3. Paradigmas y racionalidad

De acuerdo a lo expuesto previamente, en la comprensión, valoración y abordaje de la educación entra en juego la lógica o la racionalidad que subyace en ella, de modo de desplazarnos desde la *serie categorial 1* (concepción de corte tecno-instrumental) a la *serie categorial 2* (de carácter crítico-hermenéutico)[5].

Este giro epistemológico y pedagógico nos lleva a asumir las estructuras de la acción comunicativa que propone Habermas para comprender cómo es posible, a partir de ella, reconstruir el principio de universalización para fundamentar racionalmente la educación, sin exponerse a los peligros del ensimismamiento o del autismo de una razón absoluta, obviando el idealismo hermenéutico que amenaza en todo momento con disolver la realidad en una rapsodia de "historias" sobre ella (McCarthy, 1998). El discutir las razones y motivos es ya reconocimiento mutuo y una consecuencia de la reciprocidad que genera la acción comunicativa: no sólo se pretende comprender otras culturas, sino que se las toma precisamente como dignas de ser contrastadas con la propia (Ayuste, 1997).

De este modo, es posible plantear una concepción de la educación en la cual ser crítico y creativo no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo

4. No se trata, por cierto, de una nomenclatura plenamente legitimada, siendo aún materia de controversia. Cfr. Harris, M. (2000).
5. Ruz, J. y Bazán, D. (1998). Más adelante, en el capítulo VII de la Segunda Parte de este libro, se desarrolla con más profundidad este tema.

moral, operando según las reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática.

Por ello, un marco interesante que permite problematizar y dotar de sentido a la educación que se aborda en este texto lo constituye la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Jürgen Habermas[6].

Recordemos que para Habermas, la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación. Este autor concibe un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor, en el cual la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Sostiene que toda doctrina debe someterse a la crítica. Es más, la función de la "teoría crítica" era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los positivistas, ya que ello sería aceptar implícitamente procesos y condiciones de los que el hombre ha de emanciparse. Afirmaba, por otro lado, que las ciencias no están libres de valores, sino que conllevan supuestos implícitos cuya condición de valor está oculta por su evidente obviedad. Estos juicios de valor, como la conveniencia de dominar la naturaleza mediante la tecnología, deben "desenmascararse" y exponerse a la crítica (Ritzer, 1993).

Siguiendo las ideas de este autor, se puede plantear que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello, en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, estando dicho interés enraizado en una vida organizada mediante el conocimiento y la acción. Yendo más allá del hecho de que existe una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la preservación de la vida y el conocimiento, Habermas afirma que la forma en que opera esta orientación determina lo que se considere conocimiento. Con ello quiere decir que la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de esa

6. Los planteamientos de Habermas sobre la naturaleza del conocimiento humano y las relaciones entre teoría y práctica no tuvieron su origen en el ámbito de la teoría educativa, sin embargo, resultan coherentes y aportadoras cuando se quiere analizar, cuestionar y comprender la naturaleza del tema que nos ocupa y como éste se materializa en prácticas pedagógicas diversas y particulares.

racionalidad aquello que determina lo que los mismos distingan y valoren como conocimiento. Las acciones educativas, de acuerdo a estos planteamientos, pueden ser promovidas y comprendidas a través de diversas racionalidades o, dicho de otra forma, a través de una racionalidad cuyas pretensiones de validez son muy diferentes (Bazán, 2002).

Habermas distingue, como se sabe, tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie. Esto implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular.

Resulta interesante analizar el concepto de interés en la perspectiva de este autor, en el sentido que no sugiere o no debe sugerir una reducción naturalista de determinaciones lógico-trascendentales. Más bien se alude a intereses como a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, bajo las cuales los seres humanos orientan su actuar. Al referirlo a los intereses cognitivos se alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla.

Distingue el autor, como ya se ha señalado, un interés técnico orientado al control, un interés práctico orientado a la comprensión y, por último, un interés crítico o emancipador, a partir del cual Habermas ha realizado su contribución más relevante y original, siendo éste el propio de aquellas ciencias de orientación crítica (Grundy, 1991).

Si nos situamos, en suma, en las diversas concepciones de conocimiento señaladas y las cruzamos con la naturaleza social y epistemológica de educación, podemos reconocer la existencia de, al menos, tres pedagogías distintas orientadas por tres paradigmas distintos, ampliando las *series categoriales* ya presentadas. Contamos, por consiguiente, con una rica tipología analítica de lo que es la educación, incluyendo un conjunto de argumentos para valorar y comprender los aportes teóricos de distintos autores preocupados de aportar teorías educativas y pedagógicas[7].

7. Tal como se observa, por ejemplo, en: Contreras, . . (1997).

El cuadro siguiente ilustra este cruce:

Paradigma versus dimensión	Paradigma ETIC (serie categorial uno)	Paradigma EMIC (serie categorial dos)	
	Tecnológica positivista	Comprensivo Interpretativo	Sociocrítico Transformador
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador /evaluado	Independiente, neutral, libre de valores externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

Capítulo IV

La pedagogía desde el paradigma sociocrítico[1]

"(...) La educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo".

P. Freire (1987: 177)

En este texto se sigue de cerca la idea de una pedagogía de corte emancipatorio, vale decir, una pedagogía sociocrítica. ¿Qué significa esto?

En principio, recordemos que la pedagogía se refiere a aquella reflexión sistemática en torno a la educación. Por su parte, la educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social —como subsistema social—, la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras[2].

La educación existe principalmente en la escuela, institución social que actúa como la responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etcétera). Sin embargo, la educación se despliega más bien en un área social definida por dos rectas: el eje intra-escuela/extra-escuela y el eje educación formal/educación no formal.

1. Publicado originalmente como Bazán, D. (2002)
2. Estos argumentos son propios de la Sociología de la Educación y están recogidos de Larraín, R. y Bazán, D. (1995).

Las diferencias son relevantes en cuanto se refieren a fines y racionalidades distintas, a niveles de profundidad y de innovación a veces opuestos; de hecho, se ha señalado importantes ventajas en el plano de la innovación educativa y lo emergente en la educación no formal y extra-escuela. Con todo, lo importante es entender que hay educación (aprendizaje) en todos los rincones de la sociedad, no sólo en la escuela[3].

Al hablar de pedagogía social, parece un lugar común aceptar que es una idea que, tomada en su sentido literal, evoca en principio un error conceptual o una redundancia ingenua pues, por definición, toda actividad educativa es siempre social. Empero, una segunda lectura deja entrever un propósito transformador y educativo/axiológico cercano a la labor de los trabajadores sociales o los psicólogos comunitarios. La pedagogía social, en este sentido, cristaliza en una educación social y se refiere al impulso de cambio de un sector de la comunidad social y educativa orientado a resolver del mejor modo los problemas socio-educativos que la escuela no ha sido capaz de abordar en sus desafíos formativos[4].

Esta opción laboral y pedagógica implica, por supuesto, componer/compilar un conjunto de herramientas teórico-metodológicas provenientes de la tradición sociocomunitaria de las Ciencias Sociales[5], pero implica principalmente discernir sobre la concepción epistemológica que subyace en la idea de una pedagogía social. En otras palabras, ¿qué se quiere decir con pedagogía social? Con más precisión, ¿en qué sentido esta pedagogía social es distinta a la otra pedagogía, a la escolar? Se trata de dos preguntas de suma relevancia y todavía vigentes en lo que se refiere a los avances y consensos logrados[6].

3. Cfr. Puig, J. y Trilla, J. (s/f). Junto con precisar las distinciones formal, informal y no formal, este artículo resulta muy adecuado para comprender el enorme potencial de innovación (en contenidos, materiales y métodos, así como en el sentido del acto formativo) que encierra la educación no formal frente a la propia escuela. Véase también Peralta, Mª V. (1996).

4. A este carácter de justicia social o de reivindicación que asume la Educación Social se agrega, sobre todo en el escenario neoliberal de América Latina, la crisis del Estado Benefactor. Se trata de un Estado con menos recursos legales y morales para intervenir positivamente en el desarrollo de los pueblos, desarrollo social que queda expuesto a las "manos invisibles del mercado". Cfr. Sáez C., J. (1999).

5. Un breve pero iluminador texto sobre esta mirada comunitaria puede hallarse en Ross, M. (1997). *El Trabajador Social en la Acción Comunitaria*. Lumen/Humanitas. Buenos Aires.

6. El presente marco de referencia no pretende desentrañar estos avances, sin embargo, se sigue muy de cerca los lineamientos conceptuales expuestos en Riera, J. (1998).

Al interior de la pedagogía (y de la pedagogía social) —y siguiendo los distintos paradigmas conocidos— habría una orientación más tecnocrática, una más hermenéutica y otra más emancipadora[7]. Las distinciones entre estas tres miradas son complejas y profundas, pero pueden ilustrarse con este argumento: si se promueve la instalación del profesional de la educación en la realidad extra-aula y extra-escuela, ¿lo hará regido por la idea de mantener el statu quo o por la convicción transformadora y democratizadora que ha mostrado la pedagogía social de corte crítico-social?[8]

¿Se trata, entonces, de reconocer la existencia potencial de una pedagogía más transformadora. Esto supone, al parecer, un sello formativo del profesional muy distinto: básicamente portador de la condición de "serenidad" que propone Heidegger, es decir, la actitud de ponderar los pro y los contra de cada acción humana, articulando la tradición y el cambio, lo instrumental y lo valórico. Sobre todo, tal sello formativo debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, esto es, el cambio referido a la modificación del sentido que se atribuye a las cosas. Supone formar pedagogos preparados para diseñar y evaluar intervenciones de carácter innovador que de modo intencional modifiquen una realidad social, acción que es gestada desde el diálogo y la participación (y no como la intromisión de un experto en un grupo social carente de saberes especializados).

Lo anterior implica aspirar también a un pedagogo más eficiente desde un punto vista social. Sale de su aislamiento, se inserta en otras realidades y contribuye con los desafíos que otros grupos sociales (y la sociedad en su conjunto) se han planteado. Se hace más profesional en la medida que logra una identidad definida y que posee un discurso sobre la realidad social (la escuela, como sabemos, poco dice sobre esa realidad). En el espacio extraescuela, el pedagogo debe decir y hacer, hacer y decir. Y lo que se dice y se hace en los hogares de menores, en los centros hospitalarios, en las fábricas o en los proyectos comunitarios es como nuestra sociedad se moderniza y se democratiza de manera light.

7. Se sigue aquí las distinciones que propone J. Habermas en torno a los intereses de conocimiento. Cfr. McCarthy, Th. (1998).

8. Se esconde aquí, en suma, una disputa epistemológica en torno qué entender por "intervención socioeducativa": desde la idea de "tecnología social" hasta la idea de "práctica social crítica". Cfr. Sáez C., J. (1993).

Por eso es que una pedagogía extra-escuela (y extra-aula) representa el ocaso de una pedagogía light en cuanto el protagonista se convierte en un intelectual transformativo que conjuga el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Como afirma Henry Giroux, "los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos" (Giroux, 1990: 178).

Con Giroux, estamos próximos a dibujar claramente el contenido de la pedagogía crítica (o sociocrítica). En efecto, se sabe que la pedagogía crítica (o las pedagogías críticas) representa un cuerpo de saberes muy diverso y complejo cuyo propósito central viene dado por la necesidad de comprender y transformar la realidad socioescolar a partir de categorías crítico-sociales[9]. Esta mirada representa un enfoque paradigmático que aglutina un conjunto heterogéneo e importante de pensadores y científicos sociales de la talla de J. Habermas, P. Freire, M. Apple y H.A. Giroux, entre otros.

En cuanto concepción epistemológica, el enfoque crítico-social se ubica más allá de la mirada hermenéutica y en abierta oposición al positivismo de la ciencia moderna, siendo probablemente sus rasgos más definitorios los siguientes[10]:

1. **Conocimiento e interés son inseparables:** El conocimiento no es neutral como lo proclama la ciencia moderna, más aún el conocimiento (y el aprendizaje) se produce por un interés técnico (rasgo instrumental), por un interés práctico (de aplicar en el mundo los conceptos y valores universales) o por un interés emancipatorio (de liberar las conciencias de la gente y de procurar los acuerdos). Con todo, la práctica y la teoría son dos dimensiones de una misma realidad, una no existe sin la otra (Grundy, 1991).

9. En rigor, la idea de "crítico-social" está tomada de los aportes neomarxistas provenientes de la Escuela de Frankfurt. Se es crítico-social (o sólo crítico), al analizar el mundo con categorías marxianas depuradas o renovadas, es decir, que arrancando de la filosofía de Carlos Marx han sido puestas en revisión y/o actualización.

10. Estos rasgos corresponden a la particular visión de los autores del presente trabajo. En este sentido, la bibliografía sugerida si bien refuerza las ideas planteadas no alcanza para eximir de responsabilidad por la inexactitud de lo que aquí se dice.

2. **La conciencia es el lugar de construcción de la realidad:** No es la conciencia descontextualizada de los hermenéuticos, sino una conciencia histórica que se constituye como tal según la estructura social existente y según unas relaciones humanas que viven el conflicto como parte inherente de la realidad social y escolar (Murueta, 1990).
3. **La conciencia debe emanciparse:** Dado que para algunas personas la conciencia se construye sesgada, deteriorada, dominada, es necesario propiciar condiciones adecuadas para la liberación de la conciencia oprimida por reglas que pretenden ser objetivas y legítimas. Estas reglas son impuestas por otros y tratan de perpetuar sus propios beneficios (Freire, 1984).
4. **La emancipación implica transformación y democratización de las prácticas pedagógicas:** La emancipación se refiere al desafío formativo de repensar nuestra propia realidad, dialogando sobre nuestros problemas (con argumentos racionales), cuestionando nuestras propias comprensiones e instalando procesos de cambio que vayan más allá de lo instrumental y lleguen al orden ético y al orden de lo posible. Para la mirada crítico-social, los procesos de cambio aludidos son de naturaleza participativa y consensuada y, por ende, son propios de la democracia como estilo de vida y de organización social. A la escuela, de hecho, se le atribuye como función social la necesidad de operar de modo democrático y democratizador (Ayuste, 1997).
5. **Un tema central de las nuevas prácticas pedagógicas es la reflexividad del docente:** Si hemos de ponernos de acuerdo, si el diálogo es ineludible, si la práctica va de la mano con la teoría, es totalmente necesario un docente capaz de reflexionar permanentemente sobre su propia realidad escolar y social (la "metacognición" de algunos autores y la "práctica reflexiva" de otros). Tal docente es reflexivo en la medida en que analiza críticamente las cosas, cuando discrepa de los juicios expertos

y cuestiona las normas y reglas impuestas arbitrariamente, cuando se muestra creativo, propositivo y dispuesto a cambiar participativamente lo que ocurre en su aula, su escuela o su comunidad. Reflexión, emancipación y transformación conforman una triada notablemente promisoria para el desarrollo presente y futuro de la profesión pedagógica[11].

Estos cinco puntos trazados constituyen una definición muy gruesa de los intereses de la pedagogía crítica; sin embargo, hace posible comprender que desde aquí se mira la escuela como un espacio formativo privilegiado que tiene la posibilidad de socializar a las nuevas generaciones y de mantener viva la sociedad a la cual se pertenece, emancipando simultáneamente las conciencias de los estudiantes y profesores. En este sentido, la escuela es vista como el lugar donde se hereda la sociedad y donde se construye —se sueña, se ambiciona— una sociedad mejor. Sin embargo, la propia mirada crítico-social no deja de reconocer que esto no se logra pues la escuela tiende a reproducir un orden social injusto y a generar una clase oprimida incapaz de cuestionar el orden heredado.

Una visión innovadora de la educación se refiere, entonces, desde la mirada crítico-social, a la aspiración cuestionadora y emancipatoria de construir nuevos sentidos éticos y nuevas formas de vida para alcanzar una sociedad más justa y más buena, ideal moderno aún no concretado. Este ideal es, después de todo, un desafío formativo ineludible y de primera importancia. Lo demás, los contenidos, los recursos didácticos, los años de experiencia docente, el aumento de la jornada escolar, representan accesorios de segundo orden y de naturaleza meramente instrumental.

Esta mirada es de suyo cuestionadora. Nada parece escapar al proceso de reflexividad que la episteme sociocrítica propone: la creatividad tampoco. Dado que la acción transformadora demanda capacidad creativa, resulta fundamental analizar de otro modo este insumo, exactamente del modo que resulte pertinente a la racionalidad emancipatoria que demanda una pedagogía sociocrítica.

11. La profesionalización docente, tema tan central en la Reforma Educacional Chilena, lleva implicada la gran pregunta sobre los niveles reales de reflexividad que se espera de los docentes: ¿de sello instrumental o emancipatorio? El fundamento de esta pregunta se encuentra en Contreras, J. (1997).

El argumento central del presente trabajo ha sido develar la existencia de una pedagogía de naturaleza sociocrítica (una pedagogía más social que escolar, por cierto). Dicha opción pone las cosas en un escenario de cambio profundo y emancipador al cual sólo se puede aspirar desde una concepción de la pedagogía de corte claramente emancipador. Si la pedagogía social opera preferentemente desde la educación no formal a la formal, aspirando a desarrollar intervenciones eficientes y profundas en la realidad socioeducativa, ello sólo se puede lograr instalando innovaciones de carácter profundo y cualitativo.

En lo que sigue se propone una radiografía del potencial transformador de la pedagogía sociocrítica:

1. **Supone y propone un orden social *ad hoc*:** Dicho orden social **está referido a la existencia de una convivencia democrática,** con las actitudes que le son propias, esto es, la pedagogía social en su vertiente emancipadora focaliza la atención en el desarrollo moral y democrático de la sociedad, valorando la tolerancia a la diversidad, el pluralismo de ideas, el diálogo y la reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna.
2. **Aboga por una educación renovada:** Esta idea deriva de la anterior. En efecto, la escuela, aquella institución de reproducción social por excelencia, es raramente creativogénica y es fuertemente proclive a racionalidades anti-emancipatorias[12]. Se espera que la escuela, como un subsistema social, deba tornarse simultáneamente en una institución democrática y democratizadora.
3. **Implica una mirada epistemológica anti-positivista:** En la base de la pedagogía sociocrítica (como un enfoque o cuerpos de ideas) está la noción de que no es posible separar interés de conocimiento, es decir, que no es posible la neutralidad valórica de la ciencia positivista y que dicha apuesta epistemológica es engañosa y controladora. El objetivismo extremo del saber tecnocientífico debe ser reemplazado por el intersubjetivismo esperanzador del constructivismo y de los procesos de innovación con racionalidad emancipatoria. Difícilmente se

12. Al parecer, lo que la escuela ha logrado, en ausencia de enfoques constructivistas y/o emancipatorios, es una suerte de "analfabetismo social político". El concepto es usado por Alicia Lenzi, en Baquero, R. y otros (1998).

puede ser un pedagogo sociocrítico valorando paralelamente la existencia de una verdad universal, creyendo en la "inmaculada percepción", conviviendo sólo con la racionalidad instrumental de los primeros modernos o sintiendo nostalgia por convicciones de progreso o cambio de orden lineal.

4. **Promueve nuevas condiciones de trabajo docente:** De la mirada crítico social se deriva un conjunto de criterios pedagógicos más o menos comunes. Se trata de una nueva (y resistida) forma de concebir los procesos formativos, una nueva actitud formativa basada en el error de la experiencia, en el trabajo en equipo, en la permanente reflexión sobre el propio trabajo (metacognición), en la tolerancia a la incertidumbre y en la pérdida de centralidad de estilos hiperplanificatorios de la actividad educativa. Constituye, qué duda cabe, un giro pedagógico notable (Gómez Sollano, 1998).
5. **Conduce a la autonomía del sujeto:** Si consideramos que la existencia del sujeto autónomo es un proyecto moderno claramente vivo y añorado, entonces parece ocurrir que dicha concepción de la pedagogía apunta en ese sentido. Y lo hace entrando de lleno en el conflictivo terreno de la autonomía moral (aquella esfera de la autonomía humana más discutida por el conservadurismo). En efecto, la pregunta por los valores, la pregunta posmoderna por el sentido, tiene muchas respuestas y ninguna de ellas será posible para el sujeto si no es educado en escenarios formativos mínimamente creativogénicos o con apego a racionalidades emancipatorias. Ya no es posible "enseñar" que tal o cual valor es el valor correcto, el verdadero, pues es en el seno de la convivencia democrática, al amparo de procesos argumentativos abiertos y crecientes, donde se han de consensuar los valores que nutran de sentido a la experiencia humana[13].
6. **Constituye un "programa de investigación":** En el sentido dado por I. Lakatos al término, esto es, se trata de un cuerpo teórico que cuentan con núcleos progresivamente firmes de aproximación a la realidad, realidad que se concibe más por el proceso que por el producto; más por el sujeto que por el objeto del conocimiento; más por el contexto que por el individuo; más por el particularismo que por el universalismo; más por la excepción que por la regularidad; más por la democracia que por el control autoritario de la convivencia. En otras palabras, es una mirada que corresponde a un verdadero cambio de paradigma en el campo pedagógico[14].

De acuerdo a los reseñado, es razonable aceptar que una pedagogía social, transformadora y liberadora, implica un desafío formativo mayor para las instituciones de educación superior, no sólo por la aparente novedad y complejidad de su discurso, sino más bien por las fuertes demandas de coherencia y convivencia democrática que demanda. Con todo, se trata de caminos pedagógicos y epistemológicos incipiente y débilmente recorridos.

13. Esta construcción se puede lograr, de hecho, a través de la investigación-acción de corte crítico-social, modalidad que encierra, sobre la base de la noción de práctica reflexiva, la posibilidad real de producir innovaciones profundas en un proceso que de suyo ya es una innovación para los habituales modos de trabajo de los profesores. Cfr. Usher, R. y Bryant, I. (1992).

14. Paradigmas que han recibido abundante justificación y revisión en los últimos años. Cfr. Carr, W. (1996).

SEGUNDA PARTE

El discurso pedagógico en acción

¿Qué significa vivir en la posmodernidad?
¿Qué fundamentos sociales tiene la idea de transversalidad educativa?
¿Qué implicancias pedagógicas tiene invertir en educación?
¿Qué queremos decir con autonomía profesional del docente?
¿Qué lugar tiene la palabra en la tarea docente?
¿Qué significa diversidad?
¿Cuáles son las principales tensiones que vive la escuela?

CAPÍTULO I

Educación y posmodernidad[1]

"Sentado a la sombra inmortal de un sepulcro,
o enarbolando el gran anillo matrimonial heredado
a la manera de palomas que se deshojan como congojas,
escribo los últimos atardeceres".

P. DE ROKHA[2]

Pocas veces un conjunto de acontecimientos políticos, culturales y científicos moviliza a la comunidad mundial hacia una comprensión tan pesimista del desarrollo humano presente y futuro, como ocurrió efectivamente en nuestro planeta a partir de mediados de los años ochenta.

En breve tiempo, como se recordará, la sociedad se volvió opaca y melancólica. Revivieron y se masificaron frases nostálgicas del tipo "todo tiempo pasado fue mejor" o "ya nada es como antes". Entre los intelectuales la cosa no llegó a ser más optimista, tal como se refleja en estos tres títulos de libros: *El fin de la historia* (Francis Fukuyama), *La insoportable levedad del ser* (Milan Kundera), *Todo lo sólido se desvanece en el aire* (Marshall Berman). Para ilustrar mejor lo que ocurría en esos años, recordemos lo siguiente:

a. Terminó la denominada "guerra fría", ese conflicto entre Estados Unidos y la Unión Soviética que los llevó a disputarse distintos frentes de la vida moderna: los deportes, la conquista del espacio, la ciencia, la educación, entre otros. Con ello, se desplomó una forma de vida basada en el colectivismo y la

1. Texto preparado con fines docentes, aparecido como Bazán, D. (2006).
2. De *Acero de invierno* (1961: 141).

presencia de un Estado poderoso y benefactor. Fue el fin de los socialismos reales, la caída del imperio socialista —con muro de Berlín incluido—, creándose una sensación de incertidumbre política y de desequilibrio de fuerzas hasta ahora vigente. A partir de estos hechos, se ha instalado la idea de que la única forma de vida deseable y posible es aquella que propicia el neoliberalismo y su noción de libre mercado.

b. Surgió una plaga mundial, el mortal virus del Sida, atacando primeramente a sectores marginales (homosexuales y haitianos) pero luego a toda la población, sin mayor discriminación. En este contexto, sumado a la muerte de ese icono de virilidad llamado Rock Hudson, la humanidad empezó a sentir que la ciencia moderna había fracasado en cuanto no estaba preparada para defendernos de micro-organismos que "aprendieron" a usar nuestras propias defensas para reproducirse. Como reacción a la ciencia, surgió un espíritu más abierto hacia lo *alternativo*, reflejado transgresoramente en el consumo de nuevos y también viejos recursos médicos para alcanzar salud: el uso de hierbas medicinales y de sanguijuelas, por ejemplo.

c. Las incipientes y recientemente restauradas democracias de los países en desarrollo, por poner un tercer ejemplo, no fueron capaces de enmendar los errores del autoritarismo precedente (especialmente en materia de derechos humanos) ni de potenciar la formación de una sociedad civil suficientemente tolerante y participativa. Es más, para muchas personas, estas nuevas democracias sólo lo han sido en la forma (se vota, se accede a atractivos cargos públicos, hay un parlamento activo), pero en el fondo no hay capacidad real de vivir la democracia como un estilo de vida, esto es, como una democracia sustantiva que se vive cotidianamente como expresión clara de tolerancia, participación, diversidad o dialogicidad. Esta última, está aún pendiente (Dussel, 2006).

En todos estos casos, hay una consecuencia común: la sociedad occidental sintió y declaró, desde la comprensión pesimista y cuestionadora instalada, que había llegado el fin de la razón, la muerte de

la ciencia, el ocaso de las utopías y las ideologías. En fin, que era la llegada de la posmodernidad.

En efecto, desde la última década del siglo pasado, hasta ahora, se ha venido planteando reiteradamente la existencia de un tránsito desde una sociedad moderna a una posmoderna. La aceptación de esta interpretación de las transformaciones sociales, entendida como una compleja mutación social del mundo occidental, representa un conjunto de postulados que los sistemas educativos han internalizado, voluntaria o involuntariamente, dotando a los procesos de reforma educacional de un particular escenario social, político, económico y cultural.

En este contexto, aceptemos que la posmodernidad es un fenómeno altamente complejo. Su misma naturaleza hace muy difícil una conceptualización unitaria y universal. En esta complejidad, se relaciona la posmodernidad con el desarrollo de nuevas formas artísticas y estéticas, con el énfasis sobre el discurso y el lenguaje como instancias centrales de la vida social. Para otros, la posmodernidad apela a experiencias, datos y sentires diversos, en un ambiente caracterizado esencialmente por poner en duda el conjunto de certezas y éxitos de la modernidad (Baudrillard, 1987).

a. la epistemología moderna y su concepción de realidad,
b. la definición de cientificidad moderna y de razón objetiva,
c. la democracia occidental y sus deudas,
d. el progreso económico como estilo de desarrollo valorado y adoptado,
e. la lógica instrumental: productividad, eficiencia, rendimiento,
f. la actitud de homogeneización que impone la modernidad (negación de la subjetividad, la alteridad y la diversidad).

En tal sentido, la posmodernidad constituye un sentimiento de desencanto cuyo elemento más sintomático es la crisis, en términos de quiebre de lo establecido, de decadencia y de cambio social no deseado. Por ello, vivimos una época en que la idea de crisis remite a todo: crisis del Estado, de la ciencia, de la razón, de la familia, de la cultura, del fútbol, de la escuela, de la democracia, de los valores, de la justicia y las leyes, etcétera, etcétera.

El sentimiento de desencanto aludido está animado de desconfianza y desengaño frente a lo propio de la modernidad. Esto incluye

un rechazo a los grandes meta relatos[3], al positivismo científico y, por supuesto, a la razón. El espíritu posmodernista, además, critica la posibilidad real de planificación social y las ideologías emancipadoras de la humanidad; en suma, reniega de todo intento unificador y salvífico del planeta.

La modernidad, por su parte, constituye un proceso de secularización, el paso de *un orden recibido* (el mundo, creado por Dios) a *un orden producido* (la sociedad, creada por hombres y mujeres), por ello, la modernidad es la ruptura con esa fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por el *Homo sapiens*. En otras palabras, en la modernidad se instala un humanismo secularizado que prescinde de todas las referencias cristianas, tratando a la religión como un objeto de la cultura y no como un principio explicativo o normativo de la realidad social (Bazán y Larraín, 1992). En la modernidad, entonces, la razón toma el espacio de lo sagrado y se hace fundamento único en la vida humana individual y social, absolutizando al hombre y su finitud. De ahí que sean productos de la modernidad el individualismo, una actitud anti-teísta (más que no creer en Dios, es "ponerlo entre paréntesis"), el hedonismo profundo, la ideología del "cientismo", la sobrevaloración de la razón (el famoso "pienso, luego existo", de Descartes).

Entonces, si para la modernidad el mundo pre-moderno de la Edad Media representaba una forma de vida teocéntrica y pre-científica a superar, la posmodernidad acusa a la modernidad de tecnocrática y cientista, alejándose aún más del baño liberador que promulgan las religiones y cierto uso del método científico.

Para el sentimiento posmodernista, que no reemplaza al modernista sino que lo absorbe, la realidad se fragmenta debido a la falta de valores absolutos y hegemónicos (puesto que se duda de los sacerdotes, de los políticos, de los profesores, de los héroes, de los dioses, de la moral, entre otros) (Lyotard, 1987). Resulta así que no es posible lograr una representación única o unificada del mundo, tampoco interesa. El relativismo de la posmodernidad se refuerza con la presencia actual y dolorosa de efectos no deseados de la ciencia, de desequilibrios ecológicos,

3. Según J. I. Lyotard, los metarrelatos corresponden a narraciones que se encuentran en las diversas culturas, procurando una visión integrada que explique los diferentes aspectos de la realidad, que cohesionen y legitimen los proyectos del colectivo. Cfr. Lyotard, J. F. (1986).

de tortura y guerras. Es decir, para el pensamiento posmoderno, la propuesta modernista —orgullosa de su racionalidad, determinismo y sentido de progreso histórico— ha generado un sujeto fragmentado y descentrado en su ser íntimo, con fuertes dificultades para unificar experiencias y dotar de sentido a la vida.

Lo que hay aquí es una sensación de crisis moral muy compleja, de raíz epistemológica[4]. Recordemos que siempre ha habido aspectos o temas de la realidad cultural que resultan importantes para las personas, en un contexto particular del desarrollo de los pueblos. Estos son los valores sociales que toman cuerpo en pautas de comportamiento, con sanciones y niveles de universalidad visibles: normas como no matar, no fumar en clases, son ejemplos evidentes[5]. Si se pudiese hacer una resta (o diferencia) entre la norma y la acción, se podría establecer un delta (distancia) que da una luz sobre el nivel de crisis moral de las personas y los pueblos. En efecto, si el delta es muy alto podemos entender que hay crisis moral porque las personas y los pueblos son incongruentes, no hacen lo que está definido en la norma (que es, después de todo, el valor social). Y si el delta es igual a cero significaría que estamos en un mundo de personas que viven la justicia y el bien común (este sería el paraíso). Generalmente, la distancia entre la norma ideal y la acción es grande porque la gente siempre comete faltas, siempre se porta mal, siempre ha habido gente que mata, roba, etcétera.

Sin embargo, lo que sucede en tiempos de posmodernidad es que no podemos calcular el delta por la sencilla razón que estamos en desacuerdo con respecto a las normas, se nos deslegitimó la norma, es decir, hoy día no sabemos lo que es bueno o lo que es malo (Cortina, 1991). Se ha perdido la claridad sobre el significado de las normas y dicha norma pasa a ser una definición que merece cuestionamientos,

4. Al decir de "raíz epistemológica" se sitúa la crisis moral, en la lógica posmoderna, como un problema referido al conocimiento y a los modos de definir la realidad que hace la sociedad y sus actores. Más aún, se refiere a que la moral es una construcción social con determinados niveles de legitimación. Pese a ello, en este contexto "posmaterial", como lo llama Habermas, se "incluyen también orientaciones que evidencian sensibilidad moral tales como, por ejemplo, el interés en la preservación y ampliación de los derechos del individuo y de participación política. La autorrealización expresiva y la autodeterminación moral práctica son dos elementos complementarios de la misma categoría, originarios ambos del modernismo cultural". Cfr. Habermas, J. (1983: 31).

5. Sin embargo, el cómo promover o instalar estos valores sigue siendo un tema de difícil abordaje para los profesores. Véase Onetto, F. (1998).

por lo que ya no es bueno lo que parecía bueno ni real lo que creíamos real (esto lo ilustra perfectamente la película *Matrix*). Si un profesor trata de decirle a un joven que no es bueno andar peleando, él va a levantar la mano y preguntará por qué. Si le decimos "porque las personas no pelean", responderá que en su barrio "si no pelea, lo matan". Si insistimos, apoyándonos en la palabra de Dios, él dirá, "¿cuál Dios?, el suyo, encima me viene a imponer sus dioses". Y si apelamos a la Biblia, él dirá, "bueno, ¿y quién escribió la Biblia?, no la escribí yo". Es en este contexto que debemos entender la sensación de incredulidad y escepticismo de algunas personas frente a la escuela, con doce años en ella se termina simplemente "pateando piedras", como dicen los rockeros chilenos, *Los Prisioneros*. En otras palabras, ya no es tan claro que la escuela sea buena, al menos, no para todos.

Como hemos visto, las críticas del paradigma posmodernista apuntan a todo el orden de la vida actual. Tampoco escapa la política o la historia, así como la economía y la religión. Importante peso ha tenido en esta lectura del mundo la idea del *fin de la historia* propuesta por Francis Fukuyama en 1990, que pone término a los relatos que buscan dar sentido a la historia, todo lo cual posibilita una emancipación de la multiplicidad de los horizontes de sentido.

Sin embargo, no todo es sensación de destrucción y de fracaso, lo que podría equivaler a una mirada estrictamente "nihilista", de habernos quedado sin nada, de sólo estar rumiando incertezas o crisis de todo tipo (Larraín, 1991). Afortunadamente, el recelo posmodernista con respecto al modernismo viene dado en una especie de "nihilismo positivo", en el cual no se mira trágicamente una existencia sin absoluto, sino que esta "nada" o "vacío" representa una inmejorable ocasión para elegir y otorgar valor a las cosas. Por ello, lo actitud posmoderna también se refiere a la demanda por re-hacer, re-definir, re-pensar, re-construir, re-interpretar (Berman, 1987).

Esto ocurrió, de hecho, cuando se discutía la necesidad de generar una nueva ley de matrimonio civil en Chile, dado que no se trataba sólo de aprobar el divorcio, sino de cómo nos hacíamos cargo de una familia nueva, surgida en las últimas décadas, producto del estilo de vida que hemos adoptado como sociedad y en la cual los hijos, las madres y los padres merecen mejores condiciones de vida. En otras palabras, la posmodernidad es oportunidad para quienes asumen que determinadas creencias y definiciones han de revisarse y re-construirse. Tal como señala el chileno Norbert Lechner, el desencanto

siempre tiene dos caras: la pérdida de la ilusión y, por lo mismo, una resignificación de la realidad. La dimensión constructiva del desencanto actual radica en el elogio de la heterogeneidad (Lechner, 1989).

Se trata, entonces, de un posmodernidad que implica, por un lado, un espíritu de los tiempos que desahucia una teleología optimista a la manera de la modernidad, en donde lo que queda no es más que crisis; y, por otro lado, contiene la posmodernidad una huella de esperanza, una sensibilidad llena de desafíos para la especie humana.

Es en este contexto social y espiritual que se plantean diversos desafíos a la escuela y la educación. Uno de ellos se puede ilustrar con la siguiente pregunta: *¿cómo hacernos cargo del desafío de vivir en una escuela que opera con códigos premodernos, que atiende estudiantes posmodernos y que obedece a políticas públicas modernizadoras?*

Capítulo II

Dimensiones sociales y críticas de la transversalidad educativa[1]

"La escuela tiene que proporcionar a los alumnos
un sentido de previsión y de la posibilidad que respete
las tradiciones y experiencias culturales que les permita
descubrir quiénes son y a dónde pueden llegar.
Necesita incorporar al currículo los recursos culturales
que configuren sus identidades.
Más aún, tiene que ocuparse de las necesidades sociales fundamentales
que a menudo reducen su capacidad de escuchar, aprender
o interesarse por el proceso de enseñanza".

H. Giroux[2]

1. Presentación

Transversalidad y reforma educacional constituyen un par de conceptos estrechamente ligados y sobre los cuales hemos depositado, como pedagogos, buena parte de nuestras aspiraciones de cambio y desarrollo. En efecto, la reforma en marcha ha instalado y connotado el desafío de desarrollo de habilidades del conocimiento y de formación valórica en nuestros estudiantes, concentrando la labor formativa en la dimensión de transversalidad que ofrecen los nuevos planes y programas de estudio[3].

1. Este documento estuvo contenido en el artículo de Ruz, J. y Bazán, D. (1998).
2. Cfr. Ramos, J. (s/f).
3. En los temas formativos siempre ha existido una preocupación por estas materias. Sin embargo, la pedagogía no ha dado cuenta de un término unívoco y consensuado para aludir a los saberes no instrumentales, esto es, a lo valórico-actitudinal (discernimiento moral, ética del desarrollo, educación en valores, autonomía moral,

Se trata de una dimensión que se hace cargo de modo explícito de un conjunto de temas considerados tradicionalmente descuidados por la escuela y la sociedad: la democracia, la diversidad, la mirada ecológica, la afectividad y la sexualidad, entre otros.

Extrañamente, la transversalidad surge en las reformas educativas como el todo o nada, como un desiderátum que aparece y se oculta al momento de querer aprehenderlo. Paralelamente, el tema de la transversalidad educativa implica, sin lugar a dudas, un desafío mayor para el éxito de la reforma educacional. Esta dificultad se ubica tanto en el orden práctico como en el orden teórico. Supone, en los hechos, definir nuevas formas de acción pedagógica, metodologías y principios didácticos adecuados, cambios organizacionales tendientes a redimensionar el rol sociopedagógico de la escuela y, lo que parece más complicado, modificar la actitud formativa de los profesores chilenos (Magendzo, 2003). Por otro lado, el éxito de la transversalidad propuesta por la reforma educacional chilena implica caminos paralelos y crecientes de comprensión de la naturaleza epistemológica y social inherente a la transversalidad.

El propósito del presente texto es proponer un análisis de orden social y crítico de la transversalidad educativa, posibilitando una comprensión tanto instrumental como axiológica de ésta[4]. Se presenta una aproximación epistemológica y social de la demanda de transversalidad, conectando la noción de transversalidad con el sentimiento generalizado de crisis que nos rodea.

Los grandes referentes valóricos cuestionados, el rol formativo precario de la escuela y un Estado que ha cedido ante el Mercado, asoman como problemas epistemológicos y sociales a partir de lo cual la transversalidad representa no sólo una demanda sino un síntoma del fracaso o de las contradicciones no resueltas de la escuela.

sustrato ético-valórico, son algunos de las nociones empleadas). Nos parece, en estas coordenadas, que la idea de transversalidad educativa es lo más cercano a un concepto pertinente para involucrar la búsqueda de motivación en el otro por temas axiológicos.

4. Esta interrogante sobre lo instrumental y lo valórico de los procesos sociales es tributaria de los intereses cognitivos que ha desarrollado el pensador alemán Jürgen Habermas. Cfr. Habermas, J. (1984).

2. Transversalidad y crisis de paradigma

Hasta donde sabemos, la transversalidad es un concepto que aparece con aceptación creciente en la denominada crisis de la modernidad. Corresponde, en consecuencia, a una demanda social correlacionada fuertemente con el sentimiento general de desencanto que se vive hoy día en torno a la ciencia, la democracia y los valores. En otras palabras, se demanda transversalidad sólo cuando hay conciencia (o percepción) de la ausencia de valores o cuando la legitimidad de éstos es frágil.

En efecto, en tiempos de desencanto se cuestiona ampliamente el paradigma de la modernidad en cuanto matriz de sentido que ilumina y condiciona el conjunto del orden social[5]. La modernidad, han señalado sus desencantados detractores, ha terminado por imponer un ritmo vertiginoso de cambios, una acelerada tecnificación de los procesos sociales y una separación deshumanizadora de las esferas éticas, científicas y estéticas. La armonía y el teocentrismo del hombre medieval (capaz de luchar contra los moros sintiendo que lo que hacía era bueno, pero además unitariamente bello y verdadero), se han mutado por una mirada sobrerracionalizada y positivista del mundo en la cual la ciencia define lo verdadero y se desentiende de lo bello y lo bueno.

Autores de la envergadura de Max Weber o Niklas Luhmann concuerdan en enfatizar que la modernidad ha condicionado nuestra vivencia, afectando sensiblemente el sentido de la solidaridad y de la participación social. Se trataría de procesos de individuación, división del trabajo social y diferenciación social cuyo impacto principal es la imposibilidad de contar con componentes valóricos más o menos universales o de mínima legitimación[6].

Este contexto valórico deprimido de la modernidad deriva de cambios reconocidos por los cientistas sociales (Wormald, 1991).

a. la interacción social se privatiza y se centra en el mercado y el contrato social;
b. las creencias y sentimientos se concentran en el individuo (más que en la colectividad);

5. Matriz de sentido que equivale al "paradigma de base" sugerido en Echeverría, R. (1993).

6. En este contexto, resulta de suma complejidad la difusión, instalación y legitimación de discursos valóricos. Un ejemplo de esto es la dificultad actual de concretar el ideal bolivariano en América Latina. Véase al respecto a Bazán, D *et al.* (1993).

c. los espacios de intercambio operan en la simple interdependencia funcional (connotación instrumental);
d. lo privado, involucra los valores y lo público, una coordinación funcional de roles.

De este modo, se ha reconocido que el problema central de este fin de siglo es la falta de cohesión social, una falta de conciencia colectiva cuyo fundamento son los valores. La crisis de la modernidad sería la crisis de los valores en cuanto se ha minimizado el conjunto de creencias y valores que mantenía unida a la sociedad[7].

Nihilismo y modernidad se toman la mano en la crítica posmoderna. Se destaca la eficiencia de las comunicaciones actuales, la capacidad innovadora y resolutiva de la medicina moderna, de la informática o de la tecnología industrial, sin embargo, aún tenemos —aumentando, en muchos casos— marginación social, pobreza, derechos humanos abiertamente atacados, contaminación ambiental, dictadores y tiranillos. Se critica el mundo en su sentido cultural (anarquía, hedonismo, erotismo desatado, consumismo, violencia, etcétera), pero simultáneamente se celebran los éxitos del modelo económico moderno, olvidando que los resultados de la modernización capitalista causan las transformaciones culturales modernas y sus negativos subproductos no deseados[8]. Se trata, en suma, de una "modernidad de segunda clase", de un proyecto societal que demanda urgentes modificaciones a la labor de la escuela y de los docentes.

Si hay crisis de paradigmas, si la modernidad privatizó los valores y la razón científica les negó protagonismo, entonces, ¿cómo apelar a una sociedad suficientemente ética e integrada? Al parecer, la respuesta está en la idea de transversalidad, es decir, en la esperanza declarada (no suficientemente operacionalizada) de que aún es posible contar con referentes valóricos. En otras palabras, hablar de transversalidad es una opción valórica que reconoce un orden social crísico y que pretende convertirse en la respuesta pedagógica y pública a la falta de cohesión social.

7. Un texto interesante para comprender los desafíos de la posmodernidad a la labor docente es el de Hargreaves, A. (1996).
8. Es difícil permanecer sereno y optimista después de tanta ruina y desencanto, empero, el desafío de resignificar la vida y la convivencia social es ineludible. Invitaciones a no rendirse hay. Cfr., por ejemplo, a Hopenhayn, M. (1994).

3. Transversalidad y crisis de la escuela

Se ha sugerido que la idea de transversalidad educativa es tributaria de la crisis de la escuela, pero, como veremos luego, puede verse entrampada por esta génesis en cuanto la transversalidad exige una nueva escuela (y no cambios incrementales en la actual escuela, "más de lo mismo").

Recordemos primero que en las sociedades modernas la educación representa el espacio privilegiado para llevar a cabo la reproducción social. De la familia y la escuela, como instituciones educativas, se espera que socialicen al nuevo miembro que se incorpora, propiciando la construcción de su personalidad social. La escuela, como institución social educativa, socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. En este sentido, la escuela es un lugar social donde se enseñan y se aprenden conocimientos válidos y significativos. Debe entenderse que la escuela, como señala Carlos Cullen (1997: 35): "resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. La escuela no inventa la socialización ni la monopoliza. Lo que sí hace, o debe hacer, es resignificarla desde la enseñanza".

Se trata, en suma, de una tarea reproductora que tiende a homogeneizar a la población y que establece además las condiciones básicas de adaptación y de transformación que el sujeto y la sociedad requieren[9].

Que la función educativa se cumple, lo corrobora la propia vigencia de nuestra sociedad. Sin embargo, hoy se considera que la escuela no ha sido capaz de demostrar éxito en las tareas encomendadas y que, como corolario, urge renovarla. El conjunto de las críticas levantadas convierten a la escuela en una institución en crisis, desdibujada frente a otros agentes de socialización y fragmentada en su expresión formal-pública (el sector privado más exitoso que el sector estatal).

Si nos detenemos a mirar la escuela como un lugar de distribución de conocimientos, podemos reconocer que ella opera tradicionalmente con un formato básico de transmisión de conocimientos, el de la mirada disciplinaria. En este formato, los saberes se ofrecen como realidades yuxtapuestas y desvinculadas de la realidad. Lo que predomina es un saber referido a competencias que garantizan un relativo éxito en las

9. Hoy, la sociología de la educación ha venido introduciendo nuevas interrogantes a esta función reproductora, aproximándose, por ejemplo, a los temas de la equidad, género, diferencias culturales y calidad de la educación. Cfr. Bonal, X. (1998).

evaluaciones intradisciplinarias. Como cada una de ellas privilegia su propia mirada temática, que suele ser una mirada científico-positivista, no es exigible una preocupación formativa valórica. No existe mecanismo de control alguno que asegure compromisos valóricos en la relación pedagógica que se genera intradisciplinariamente. Finalmente los estudiantes terminan legitimando una asignatura por sobre las otras y sintiendo que los valores son un agregado secundario, incluso un estorbo de naturaleza arbitraria (subjetiva) para la aprobación de las materias. En esta línea, Rafael Flórez (1994: 96) afirma que los valores no se sermonean ni se interiorizan: "...aunque el conocimiento se enseñase "comprometido" con la vida de los alumnos, seguiría vigente el camino tradicional de enseñarles valores, o al menos el camino de propiciar que los alumnos los adquirieran del medio sociocultural o del medio escolar para apropiárselos e interiorizarlos desde afuera hacia adentro. La verdad es que los niños no adquieren los valores morales absorbiéndolos del ambiente sino construyéndolos desde adentro a través de su interacción con el ambiente, siempre y cuando se les garantice el afecto y respeto mutuo de parte de los adultos que los rodean".

Existe una versión mejorada de la anterior: el formato interdisciplinario. Aquí concurren dos o más disciplinas atendiendo a algún elemento aglutinador. La entrega de conocimientos se organiza en torno a núcleos temáticos o problemas que demandan una difícil pero interesantísima articulación de disciplinas. Constituye una tarea compleja pero de fertilidad formativa incuestionable. Llevado a un extremo, se corre el riesgo de instalar un formato interdisciplinario artificial, de naturaleza tecno-científica, que una vez más se desentienda de cuestiones valórico-actitudinales sin modificar los modos de relación pedagógica tradicionales. El límite de este formato es integrar lo integrable, es decir, no forzar falsas integraciones. Este es un punto de suma relevancia si recordamos que la psicología social nos ha enseñado que en la convivencia no hay conflicto cuando se busca integrar en la norma objetiva, en aquello que no se discute, en lo evidente a los sentidos (es decir, en productos convencionales del conocimiento científico). Sin embargo, de suyo el formato interdisciplinario supone aceptación de la diversidad (sobre todo entre saberes científicos y no científicos), existencia de espacios dialógicos y de reconstrucción de los saberes. Con todo, las experiencias escolares con este formato son todavía escasas y replican la naturaleza compartamentalizada del formato disciplinario

toda vez que no se acompañan de cambios en la estructura jerárquica y de participación de la escuela tradicional chilena.

El tercer formato escolar de conocimiento es el transversal. Aquí se apunta a superar la desvinculación de la escuela con los problemas sociales y, de modo especial, a modificar la pretendida neutralidad de la escuela a través de la enseñanza abierta e intencional de actitudes y valores. Esta es una crítica fuerte a dos supuestos de la ciencia moderna positivista: existencia de normas objetivas y desconexión de los problemas prácticos de la convivencia.

La novedad de la transversalidad es develar y apoyar la intersubjetividad, el orden práctico-moral de las relaciones humanas, la existencia de una común realidad social intra-aula, extra-aula y extra-escuela. De fondo, el formato transversal pretende ser una versión mejorada de los dos formatos precedentes, aunque no supone necesariamente la exclusión de ellos. Sí supone reconocer una contradicción: la transversalidad aparece como una crítica a la escuela y la garantía de su éxito como propuesta formativa radica justamente en cambiar radicalmente dicha escuela[10].

El optimismo que encierra la transversalidad no puede llevarnos a ignorar que, en principio, las mismas condiciones de la escuela que generaron su demanda hasta convertirla en política pública, hoy permanecen intactas. La escuela sigue con formato marcadamente disciplinario, permanece inequitativa y escasamente participativa, no ha logrado, en suma, modificar sustantivamente los modos de relación pedagógica. Si la transversalidad es algo así como un metarrelato, un énfasis, una gran declaración de principios, no podemos olvidar que: "La falacia, sin embargo, radica en creer que, porque explicitamos, desocultamos, o, lo que es más grave, neutralizamos sus efectos dinámicos sobre la enseñanza. Porque enseñemos como contenido educativo transversal la vida democrática, por ejemplo, no dejan de operar como currículo oculto ni el discurso explícito de la política educativa y sus imposiciones, ni la práctica cotidiana de los docentes y sus propias actitudes frente al problema" (Cullen, 1995: 134).

10. Tal desafío está encerrado en la idea de que la escuela debe renovar su rol formativo o rediseñar su rol socializador. Véase, por ejemplo, a Magendzo, A. *et al.* (1997). Sin embargo, nos parece que esta contradicción no está suficientemente problematizada y más bien se plantea la nueva escuela como una aspiración idealizada en cuanto se desconoce el complejo ethos cultural de la escuela como organización social. Tampoco queda claro cómo se hará este cambio.

La escuela, de todos modos, no hace más que replicar la sociedad que la acoge. Y esa misma sociedad no ha sido capaz de conquistar y amalgamar un sólido proyecto democrático de convivencia.

4. Transversalidad y crisis de la democracia

Este es un tercer aspecto que nos parece de suma relevancia para entender las implicancias epistemológicas y sociales de la transversalidad educativa. Como parte de los desencantos posmodernos, el de la convivencia democrática es uno de los temas más dolorosos e inacabados. Especialmente en lo que dice relación con profundizar el rol que la escuela —como el agente privilegiado de socialización de las nuevas generaciones— estaría llevando a cabo en el proceso de consolidación democrática.

Según los diagnósticos conocidos, la escuela es uno de los peores enclaves autoritarios y ello significa que se avanza en lo formal pero no en lo relativo a las significaciones y actitudes que un actor democrático debe poseer (Bobbio, 1984). Este es un tema fuertemente inhibidor de la convivencia democrática, un subsistema social y formal que acoge a niños y jóvenes y les transmite un doble saber: (a) lo que la cultura erudita ha acumulado y (b) un conjunto de valores y pautas de comportamiento que ocultan una cierta praxis no democratizadora (Bazán, 1995). La crisis de la democracia, en este escenario, es también la crisis de la propia escuela, una institución con más culpas que virtudes, una escuela que no es ni democrática ni democratizadora.

Frente a la falta de normas y valores, como los posmodernos reclaman, la democracia aparece como el estilo de vida más adecuado para garantizar la creación y legitimación de referentes, en los marcos de diálogo y participación que le son propios a la democracia. Sin embargo, como escuela y sociedad no han sido capaces de propiciar la democracia, resulta que la idea de transversalidad se convierte, lamentablemente, en una esperanza más o menos ingenua. Lo que queremos resaltar es lo siguiente: la demanda de transversalidad aparece cuando la escuela no funciona y cuando la propia democracia está debilitada (ambos puntos diagnosticados explícitamente en la actual reforma educacional), pero ella no es viable sin mínimas condiciones de democratización. De este modo, podemos sostener que la transversalidad *per se* no asegura democracia, pero también que sin democracia no hay transversalidad posible.

Si la escuela permanece no dialógica, hiper-normativa, acrítica, intolerante, discriminadora, jerárquica, dicotómica, autista o injusta, no será nunca una institución democrática (Freire y col., 1987). En consecuencia, ella no formará adecuadamente a los nuevos ciudadanos ni potenciará la sociedad civil. Al respecto, J. Sarramona ha señalado: "La educación es garantía para la democracia, gracias a sus productos resultantes. Los 'productos' educativos se han de ver encarnados en todos los miembros de la sociedad para materializar efectivamente los principios característicos de la sociedad democrática. Por ello se afirma que los pueblos más democráticos tienen también un mayor nivel educativo. Proceso y sistema educativo en su conjunto han de preparar para hacer posible la democracia" (1993: 29).

Queda bastante claro, en consecuencia, la conspicua ligazón existente entre transversalidad y democracia (en la secuencia no democracia, demanda de transversalidad, democratización, transversalidad en acción, democratización creciente, etcétera).

Así se entiende además la demanda social de transversalidad y su status de política pública (como parte de las funciones del Estado). Lo importante aquí es sugerir la pertinencia de valorar dicha transversalidad como materia de interés y de acción estatal, toda vez que el Mercado por sí solo no ha asegurado condiciones de diálogo y de participación. Este Estado actúa como un ente regulador y facilitador de la convivencia y el debate, en su dimensión ética, reconociendo en las asociaciones de la sociedad civil (que confluyen en el Mercado) una instancia privilegiada de creatividad social y de convivencia democrática. Otra interpretación del rol del Estado en materia de transversalidad nos parece sencillamente ideologizada.

El tema mayor, como ya hemos señalado, sigue siendo la conformación de una sociedad pluralista: "Mientras más pluralista sea una sociedad más éticos serán sus miembros. Mientras más protagonistas sean los miembros de una sociedad, ésta más pluralista podrá aparecer" (Soto, 1992: 71).

De la escuela se espera, en definitiva, que "eduque en y para la democracia". Tarea que exige discutir un tema mayor, el de las relaciones de la democracia con la técnica y, particularmente, la naturaleza valórica o instrumental de la transversalidad educativa.

CAPÍTULO III

¿Invertir en educación o educar la inversión?[1]

"La colaboración solo es posible desde el respeto
y cuidado por el mundo propio y el del otro
(...). La globalización no existe como colaboración
cuando la emoción fundamental es la lucha competitiva".

H. MATURANA (2006: 245)

La siguiente reflexión versa sobre un aspecto considerado básico en la actual discusión sobre Educación: el asunto de la inversión. Todos los personeros de gobierno suelen ser claros al enfatizar la necesidad de invertir en mejorar las condiciones de funcionamiento de los diversos niveles y modalidades educacionales (con materiales didácticos, recursos informáticos y mejoras en infraestructura; aumentar el tiempo escolar en horas diarias e incentivar a las escuelas para que desarrollen sus capacidades a través de un mayor apoyo técnico).

En principio, existe pleno acuerdo en que ésta sea una urgencia real del sistema escolar chileno[2]. Quizás nadie opine diferente, pues, cualquier diagnóstico serio conduce a la misma conclusión: no es posible hablar de una "escuela renovada", por llamarla de alguna manera,

1. Este artículo fue publicado originalmente como: Bazán, D. (1995). Previamente, fue la ponencia: "Invertir en Educación: algunas reflexiones previas", presentada en el Seminario-Taller: "Las Seis Prioridades en Educación", en el marco de los Diálogos Pedagógicos que organiza la Universidad Educares. Santiago, viernes 29 de julio de 1994.
2. En rigor, la intención de invertir en educación no es nueva, aunque ha decaído ella ha estado siempre presente. Lo que aparece como nuevo es el escenario político actual de Chile. Esto es, un conjunto de gobiernos de La Concertación cuyos programas parecen más orientado a lo social y una realidad en la cual el Estado se ha

si no se atraviesa por un proceso gradual, permanente y sistemático de optimización de las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas, especialmente de aquellas que dependen directamente del Estado. Tampoco sería factible pensar en procesos más amplios y ambiciosos como son el de "modernización" y el de "democratización" de la escuela.

Sin embargo, no se tiene la certeza de estar frente a una propuesta de cambio que evidencie toda la complejidad que el problema encierra. Parece necesario reflexionar más a fondo en los aspectos menos claros o definitivamente subyacentes del complejo tema de la educación. Es por eso también que es una necesidad el acoger cabalmente el concepto de "diálogo pedagógico", no sólo porque somos pedagogos y porque valoramos la democracia, sino porque es un espacio y una actitud que en la pedagogía —como reflexión del hecho educativo— se ha descuidado de manera preocupante.

En esta perspectiva, es necesario hacer algunos alcances previos con respecto al tema de la inversión en educación. Más que coincidir en la precariedad de recursos existentes o en la dificultad de volver a tener similares niveles de inversión a los de los años setenta, interesa expandir este tema, es decir, abordar algunas de las interrogantes que son prácticamente inevitables cuando se recurre a una mirada más global, quizás más social, facilitando, en definitiva, una mejor comprensión de los desafíos implicados. Tres son las interrogantes que aparecen asociadas a la inversión en educación y que se exponen a continuación.

1. ¿Bastaría con invertir en mejorar las condiciones de funcionamiento de los diversos niveles y modalidades educacionales?

Esta interrogante es importante en la medida que alude directamente al impacto y al aprovechamiento que podrían tener estas exiguas inversiones. Se puede afirmar que no es suficiente una pura implementación

reducido y la educación se enfrenta a una restricción presupuestaria, a la "dificultad de contar con más recursos públicos, por lo que los temas de las prioridades de la eficiencia, de la racionalidad, del conflicto con otros sectores, etcétera, pasan a ser ahora más significativos que en el pasado: cómo hacer más y mejor con menos recursos" (la cita está tomada de Sunkel, O. (1988: 70).

de técnicas o infraestructura nueva, que el asunto involucra una modificación del pensamiento y de las actitudes de los profesores y eso conduce al asunto de la formación de profesores.

En la experiencia docente, se percibe que en algunas escuelas públicas la llegada del "nuevo material" (computadores, retroproyectores, etcétera) significa más bien un problema: no se usan adecuadamente, se guardan para "grandes eventos", se subutilizan o se los usa de "relleno" dentro de las prácticas habituales. En ningún caso se potencia la ortopraxis pedagógica (una práctica que es correcta porque es pensada).

Es común, por otro lado, observar profesores que no son capaces de formular ni valuar algún proyecto social —sea de investigación, de innovación o simplemente un plan más de acuerdo a las técnicas de administración—, lo que se traduce en un potencial desaprovechamiento de los escasos recursos disponibles. Si algunos críticos actuales han visto en el profesorado un rasgo eminentemente "tecnicista", es decir, desprofesionalizado, se puede sospechar que en muchos casos ni siquiera el manejo de la técnica es convincente ni conveniente. Se trata, por supuesto, de un fenómeno no generalizable, aunque los ejemplos sobran. Hay aquí una tarea pendiente.

No se puede pensar sólo en la necesidad de una capacitación oportuna o paralela, sino en la urgencia de re-profesionalizar el rol pedagógico. Puesto que la inversión supone nueva tecnología y nuevos saberes, es menester formar un profesional de la pedagogía que conjugue, al menos, los siguientes dos aspectos:

a. **Una armonización de la racionalidad instrumental con una racionalidad referida a valores.** Es decir, "que sepa hacer bien sus tareas" (que sea eficiente), pero que también sea capaz de reflexionar sobre el sentido del hacer las cosas (que sea eficaz). Invertir en educación no persigue sólo "más de lo mismo" (o sea, pensar cuantitativamente que "4 computadores es mejor que 2, y 2 mejor que ninguno"); invertir en educación exige también ser capaz de dar significación valórica y sociopedagógica a los aportes de la nueva tecnología[3].

3. Aquí se entra de lleno en la problemática de buscar un nuevo paradigma para la educación. Se trata de no ignorar la presencia de una racionalidad en crisis que asoma como un gran fantasma, un verdadero obstáculo para el anhelado cambio social. Cfr. Magendzo, A. (1991) (editor).

b. **Este profesional ha de ser autónomo y crítico**. Pero no estrictamente en el sentido que las personas lo entienden normalmente. Se apela aquí a lo que se ha denominado, en línea gramsciana, un "intelectual orgánico", esto es, quien tiene un papel preponderante en la dirección política y cultural de la comunidad a la que pertenece en cuanto posee un discurso pedagógico[4]. Tal discurso pedagógico es un discurso político ya que su responsabilidad social radica en la formación de los individuos que promoverán los cambios estructurales necesarios para alcanzar un mundo mejor. Vale decir, pensar en un nuevo movimiento social, un movimiento pedagógico, que yendo más allá de las justas reivindicaciones económicas, se apropie y contribuya a la creación y transmisión de un nuevo saber pedagógico. Claramente, la idea apunta a insistir en la necesidad de un profesional corporativo e intelectual[5].

Una inversión que pase por alto estos puntos, no es una inversión asociada al *desarrollo* ni al proceso de *democratización del país*. Y su impacto quizás sea exitoso desde un punto de vista netamente económico, de crecimiento medido en alguna variable, pero sería muy pobre desde una mirada sociopedagógica.

2. ¿Es conveniente invertir en educación?

La idea anterior lleva a una segunda reflexión que para algunos es obvia, pero que requiere ser pensada seriamente: ¿es conveniente invertir en educación? Son pocas las personas que contestarían "no", es decir, que afirmarían que invertir en educación es una asignación de recursos públicos y privados que no conduce eficientemente a la producción de nuevos bienes de consumo o de capital. Esta posición es descartable porque supone explicitar una nula comprensión de la

4. El tema de los "intelectuales" es un tópico que está ligado al asunto del poder y de la democracia, por ello cobra relevancia a la hora de analizar sociológicamente la profesión docente. Una buena aproximación se encuentra en Brunner, J.J. (1990). Véase también el texto de Gyarmati, G. *et al.* (1984).
5. La noción del profesor como "intelectual orgánico" se puede rastrear claramente en los siguientes trabajos: De Tezanos, A. (1982 y 1986).

naturaleza de la educación y dejaría al descubierto las apetencias no democráticas y de inequidad de algunos chilenos.

El problema, por lo tanto, se traslada a la fundamentación que dan aquellos actores que contestan afirmativamente a esta interrogante. Aquí, la respuesta difiere si se trata de un pedagogo o si se trata de un economista; y esto tiene que ver con la lógica o la racionalidad con la que se está abordando el asunto.

La racionalidad económica es la que prima y es básicamente una racionalidad instrumental, donde la noción de productividad y de eficiencia es preponderante[6]. No es casualidad que vivamos una cierta hegemonía de lo económico paralelo con un desencantamiento del mundo o una modernidad en crisis, que distintos estudiosos hablen de "evangelizar la economía", de "economía a escala humana" o, sencillamente, de "darle un aire de solidaridad al mercado"[7].

Hay aquí una visión de las cosas caracterizada epistemológicamente, por un paradigma positivista, cuantitativo e individualista, que deja de lado otras categorías de análisis. Se está tratando de fundamentar que, por ejemplo, no porque se ha demostrado estadísticamente que no hay diferencias de rendimiento entre grupos escolares de 30, 40 o más alumnos, podemos concluir que el tamaño de los cursos es un factor menor o secundario en la explicación de los problemas escolares. Algunos pensadores ya han sugerido que una mirada cualitativa daría cuenta de otros fenómenos ocultos como es la autoridad docente, sus motivaciones o todo lo que se ignora del aula y su dinámica más intersubjetiva[8].

El punto más grave es que la educación dependa de las demandas que el sistema económico le hace, y no al revés. La capacidad crítica y profesional del pedagogo —como ya se ha sugerido— lo pone en desventaja frente al discurso economicista. Lo hacen ir a la zaga, puesto que no maneja el lenguaje económico y se ha formado en una lógica valórica.

6. Este diagnóstico ha sido hecho en distintos momentos y con distinta intensidad. La idea es que difícilmente se ha podido tocar el tema del *desarrollo* sin caer en categorías (neo)liberales tales como crecimiento económico, variables macroeconómicas o balanza de pagos. Al respecto, puede verse: (a) Prebisch, R. (1979) y (b) Portes, A. & Kincaid, A.D. (Compiladores) (1990).
7. En esta línea se ubican diversos documentos de la Doctrina Social de la Iglesia y las propuestas alternativas de Luis Razeto y Manfred Maxneef, entre otros. Un abordaje ético interesante es el de Zañartu, M. (1993).
8. Véase, por ejemplo, el texto de De Tezanos, A. (1987: 104-114). O el análisis agudo e impactante que realiza Pedro Demo sobre el tópico de la "calidad" en Demo, P. (1988).

De hecho, si se acepta que, desde una mirada económica, se considera conveniente invertir en educación, aunque se trate de un bien intangible que puede dar frutos en el mediano y largo plazo, se está pensando en realidad en optimizar la mano de obra, en proveer a las empresas de un trabajador mejor preparado, más calificado[9]. Y no importa si este sujeto potencia a la sociedad civil o si contribuirá con la consolidación de la democracia. Esto no necesariamente es educación.

Hay que reconocer, con todo, que es preocupante encontrar alumnos que han pasado 12 años en la escuela y no saben ni siquiera redactar una carta para postularse a un trabajo. Pero este es más bien un síntoma de la crisis de la escuela y que nos apela directamente como educadores, pero no una lección o exigencia que debamos acatar acríticamente desde el mundo económico. Lo que tenemos que lograr, a la hora de pensar en la inversión, es una articulación entre el discurso pedagógico y el discurso económico, una suerte de complementación que signifique abandonar la dependencia acrítica que domina en el campo de la educación.

A propósito de esta ligazón, algunos autores han sugerido claramente que las actuales nociones de **calidad de la educación** y de **desarrollo** son conceptos restringidos, insatisfactoriamente manejados (que evocan rendimiento, crecimiento macroeconómico, lo cuantitativo), y ello se puede explicar por un fuerte predominio de las categorías económicas[10]. De este modo, la pedagogía no puede seguir siendo cómplice de estas opciones ideológicas.

3. ¿Quiénes deben invertir?

Esta interrogante nos pone frente al conflictivo tema del rol del Estado (con su escasez de recursos) y al de la articulación entre éste y el mercado[11]. Se discute apasionadamente en Ciencias Políticas sobre

9. En nuestro continente se puede observar que las propuestas de cambio en educación han sido fuertemente impactadas por una presión creciente de los sectores económicos. En tales propuestas se puede encontrar un lenguaje plagado de categorías netamente económicas: recursos humanos, empresa, gestión, productividad, demanda, por nombrar algunas. Para graficar lo señalado véase a Fajnzylber, F. (1992).
10. Véase, por ejemplo, un interesante análisis en torno a la vinculación de las nociones de "desarrollo" y de "calidad educativa", en Julio, C. (1994).
11. El tema del Estado, su papel en el desarrollo y sus goznes con el sector privado, puede verse en Larraín, F. (1988).

cuál debe ser su tamaño, el tipo de funciones que debe cumplir, las formas más eficaces de hacerlo y los caminos que lo conducen hacia su modernización (Ramos, 1989).

Si aceptamos que esta discusión está atravesada por una cuestión de índole ideológica, el tema se torna más difícil aún de abordar. Sin embargo, es un debate que subyace en la temática de la inversión en educación pese a no interesar, aparentemente, al grueso de los profesores.

Aquí se enuncian dos de las ideas que es necesario analizar en el objetivo de invertir en educación:

a. Ciertamente, es el Estado el principal protagonista de la inversión en educación. Históricamente, y pese a la crisis que vive, ha demostrado ser adecuadamente eficiente en la redistribución de los bienes y servicios que la población necesita, ya sea a partir de sus estrategias de focalización del gasto social o de sus planes de incentivo hacia el mundo privado. De este modo, una redefinición del Estado —como sostienen algunos autores— pasa por aceptar su presencia en un cuádruple sentido (Bustelo & Isuani, 1991):

I. mediante la provisión directa de bienes y servicios, pero, preferentemente, mediante la promoción de organización y recursos para los sectores más pobres;

II. a través de su poder de regulación, para asegurar niveles mínimos de calidad en la educación;

III. efectuando un proceso de corrección de desigualdades sociales y regionales mediante la aplicación de mecanismos de promoción diferencial (más a los que tienen menos) y haciendo recaer el peso del financiamiento en sentido inverso al anterior (más a los que más tienen);

IV. facilitando y promoviendo la coordinación necesaria cuando ella es esencial para la optimización de los recursos.

b. Paralelamente, es necesario que el Estado comparta responsabilidades con las asociaciones de la sociedad civil (que confluyen en el mercado). La idea es que el Estado reconozca en el mundo privado una instancia de fortalecimiento de la democracia y

una instancia privilegiada de creatividad social, así como una valiosa cercanía con los problemas de la gente.

Sin embargo, no se trata de dejar libre al mercado, confiando en la "sagrada mano invisible" y sus criterios para concebir y manejar la educación (mercado no es igual a sociedad civil), puesto que ello re-introduce el tema de las desigualdades sociales[12]. Recordemos que Chile es un país dual, fracturado: si consideramos el período 1978-1988, según el INE, el 80% de la población del país se empobreció, mientras que el 20% restante aumentaba sus niveles de consumo a un ritmo insostenible para la economía (García, 1991). Y las ganas de buscar el cambio no radican precisamente en ese 20% acostumbrado a la riqueza. En el fondo, es una ficción que todos accedan al mismo mercado.

Es decir, la única lógica que se puede reconocer aquí (la imperante, por cierto) es la que está pensada desde la potencial solidaridad de los sectores ricos. Dado que no hay mecanismos más rigurosos, el Estado depende de la voluntad y los límites éticos que el mundo privado tiene. Lo otro, una especie de "mercado docente" que sustituya la labor del Estado, es una apelación sencillamente utópica.

Se trata, en suma, de articular Estado y mercado[13]. Cada una, separada de la otra, resulta ineficiente e incapaz de garantizar óptimos niveles de educación y de desarrollo. Esta difícil articulación es una tarea pendiente, una conjunción tal que podría garantizar la anhelada libertad económica y política para Chile. Significa, además, una oportunidad para incorporar a los profesores en las grandes discusiones nacionales.

12. De hecho, sabemos que el modelo económico en cuanto modelo tiende a fallar. "La solución competitiva en el contexto de nuestra educación subvencionada —nos dice Viola Espínola— fracasa en sus posibilidades de producir mejoras, fundamentalmente porque en la práctica fallan algunos de los mecanismos y supuestos del modelo de mercado, y porque la demanda educacional no se comporta de acuerdo a lo esperado". Cfr. Espínola, V. (1989: 73).

13. Existe un relativo acuerdo en que esta articulación es posible y necesaria, sin embargo, hay notorias dificultades para materializarla: "Igualmente importante es tener presente que son tres los actores del desarrollo: los empresarios, los trabajadores y el Estado. Ellos no pueden ser antagónicos, a riesgo de introducir el caos en la economía [...] Los sectores público y privado deben cooperar entre ellos como socios. Cooperación no implica predominio, sino el aprovechamiento pleno de las ventajas comparativa de uno y otro". Cfr. Hachette, D. (1988: 336-7).

Capítulo IV

Autonomía profesional y reflexión del docente[1]

"La nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real, de las nuevas formas de amistad y disciplina".

A. Makarenko[2]

1. Los fundamentos de la profesionalización

Forma parte del ideario moderno la valoración y búsqueda de la formación profesional para los nuevos miembros de la sociedad. En este contexto, ser profesional o desempeñar una profesión nos sitúa en un determinado escenario de prestigio y de status social o, al menos, de cierto orgullo personal por las competencias intelectuales, morales y económicas desplegadas para llegar a ser un profesional. Y para los que no logran esta categoría, preferentemente actores de clases populares y deprivadas, una profesión (o "tener un cartón") representa uno de los mayores anhelos para alcanzar movilidad social.

Según esta descripción, tener una profesión es algo dicotómico: se tiene o no se tiene. En los hechos, se es profesional y se goza de ciertos privilegios, o no se es profesional y se está obligado a ocupar puestos laborales menores, de baja estabilidad, exigua remuneración y mínimo prestigio social. Entendiendo, con todo, que mientras más democrática

1. Aparecido como Bazán, D. y González, L. (2007).
2. En abierto rechazo a los teóricos de la Escuela Nueva. Cfr. Makarenko, A.S. (1967: 162).

llega a ser la sociedad, más personas se sumarían al "carro de la victoria", accediendo a los beneficios de una creciente escolarización y a la obtención de una profesión (preferentemente en universidades y centros de educación superior).

Sin embargo, hoy se acepta que haya profesiones que, como un colectivo, no son tan profesionales como otras, generándose una demanda social de profesionalización que implica procesos complejos y situados de legitimación social asociados a las distintas tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas que la mutación modernidad-posmodernidad nos ha venido planteando[3].

En este contexto, especialmente en el marco de la educación pública, diversos diagnósticos sociales y pedagógicos han dado cuenta de una formación y desempeño profesional de los profesores y educadores que los ubica, lamentablemente, en el grupo de las profesiones menos profesionales (Messina, 2000). Esto es, como semi-profesiones o, dicho con más optimismo, en proceso (forzado) de profesionalización[4]. En la reforma educacional chilena se ha hablado exactamente de profesionalización docente[5].

3. Es importante advertir que la idea de la profesionalización también encuentra disidentes. Al respecto, Burbules y Densmore entienden que ésta comete tres errores: (a) ignora el proceso por el que las ocupaciones se convierten en profesiones (en este sentido, el llamado a la profesionalización se basa en una visión ahistórica de cómo una profesión llega a ser lo que es; (b) supone que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización sin tomar otros; y, (c) hacen de la profesionalización la prioridad número uno de la reforma educativa en Estados Unidos. Para estos autores, *el profesionalismo de la docencia se* ha convertido en una ideología, en un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes, es una ideología —agregan— que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores. Cfr. Burbules, N. y Densmore, K. (1992).
4. Véase Davini, M.C. (1995). Esta autora conecta la profesionalización con la falta de autonomía profesional, resaltando nítidamente las dimensiones políticas y de control burocrático que conlleva la profesionalización docente. Afirma que el maestro nunca ha sido autónomo, pero que hoy lo es menos que ayer.
5. En general, se ha argumentado que la profesión docente ha vivido complejos procesos históricos y sociales que han resultado regresivos y antiprofesionalizantes, configurando un docente típicamente proletarizado, desintelectualizado y carente de un discurso transformador o sociocrítico. La crítica más evidente, en todo caso, se refiere a su desempeño profesional en cuanto el profesorado no demuestra eficiencia en provocar que sus alumnos aprendan más. Cfr. González, L. (2002).

Algunos estudios recientes dan cuenta, lamentablemente, de una tarea pendiente en esta materia, pese a los importantes esfuerzos desplegados en la última década[6].

Con todo, si queremos comprender la raíz de la demanda de profesionalización, es necesario situarnos en la perspectiva de la modernidad como paradigma de base, escenario a partir del cual se define y legitima el trabajo y las profesiones modernas. En efecto, en el mundo moderno el ejercicio de una actividad laboral u oficio supone niveles altos de especialización y preparación. Estamos hablando de una sociedad moderna, altamente dinámica y compleja, caracterizada por la división del trabajo y la diferenciación de roles y funciones, distante de un mundo premoderno donde la familia era central y donde todos hacían de todo. Hoy día no todos podemos hacer de todo, no se puede ser profesor, médico y abogado, a la vez. De hecho, nos preparamos y capacitamos en instituciones reconocidas formalmente de modo de quedar habilitados para incorporarnos en un ámbito laboral definido por la división social del trabajo y por la exigencia de contar con papeles o documentos que avalen dicha especialización.

Tener una profesión, por lo tanto, implica ocupar un determinado lugar en la sociedad, implica poseer un status que depende de lo que la sociedad valora. Así, podemos señalar que una profesión constituye la manera moderna de ejercer una actividad legitimada, legitimidad que es supraindividual, pre-existente y simbólica, es decir, responde al conjunto de valoraciones y creencias que definen lo importante al interior de la modernidad: racionalidad, experticia, universalidad, objetividad científica, emancipación, control del entorno, prestigio social, etcétera.

Tal como la Reforma Educacional Chilena declara, el desafío de profesionalización docente es uno de los mayores temas a abordar para lograr una transformación social y educacional profunda[7]; esto es así, pues, el profesorado se encuentra ubicado en alguna parte intermedia

6. Algunos diagnósticos, incluso, han causado un gran desánimo en Chile entre las instituciones formadoras de pedagogos. Cfr. OCDE (2004).
7. En los recientes procesos de reforma educacional se ha diseñado un conjunto importante de acciones orientadas por esta idea de profesionalización, destacando, entre otros, a) los programas de perfeccionamiento fundamental del profesorado, b) las becas y pasantías al extranjero, c) el programa de fortalecimiento de la formación inicial docente (en el caso chileno, el llamado: FFID) y d) la construcción de estándares de desempeño docente en el marco de la buena enseñanza. Para una mirada más global, véase: Rivero, J. (2000).

del largo y sinuoso camino de construcción de la profesión docente, y en ningún caso goza de plena legitimidad en cuanto profesional.

En este contexto, el profesional no es quien simplemente ejerce una actividad, porque eso es más bien cumplir o desarrollar un oficio o actividad cualquiera. Y ser profesional no es sólo ser eficiente porque, como hemos insinuado, también es eficiente quien vende plantas, perfumes o alfombras. De este modo, no es automáticamente profesional el profesor que llena el libro de clases cuando hay que completarlo o el profesor que llega responsablemente a la hora, que tiene cero faltas en su hoja de vida o que suele vestir de corbata y chaqueta. No hay aquí necesariamente un profesional que es tal debido a la legítima congruencia que muestra con los valores más conspicuos de la modernidad (Imbernón, 1996).

Si queremos operacionalizar de mejor modo lo que significa ser profesional podemos recurrir a los siguientes parámetros de profesionalización (o rasgos básicos de la constitución de un profesional)[8]:

- **Preparación o calificación:** esto alude a la condición de tener dominio formal y sistemático sobre el propio tema, es decir, que los médicos estudien medicina, los abogados sepan sobre leyes y filosofía del derecho, que los arquitectos aprendan sobre arquitectura, etcétera. En el caso de la pedagogía, supone que los pedagogos sepan de pedagogía.

- **Clausura cognitiva:** este es un parámetro más exigente que el anterior en cuanto se demanda un claro dominio, experticia o apropiación de un conocimiento en particular. Remite a la idea de una parcela de la realidad —o de un modo de ver dicha realidad— que sea de interés y dominio exclusivo, no de otras profesiones. Es decir, la profesión exige contar con un enfoque o recorte propio de la realidad.

- **Autocontrol o autorregulación:** se refiere a la ética, a la constitución profesional por la vía de poseer un conjunto discernido y aprobado de normas y principios de comportamiento propios. Las profesiones deben, en este sentido, ser capaces de normar o regular lo que está prohibido, permitido y exigido en sus respectivas acciones laborales, en el ejercicio de su rol profesional. Pasa lo mismo en arquitectura, psicología, pedagogía: las profesiones tienen o deben tener un código de ética conocido, vigente y respetado.

- **Poder e influencia social:** el poder es básicamente "lograr que otros hagan lo que yo quiero que se haga" y la influencia, por su parte, supone la versión del poder basada notoriamente en el elemento simbólico. La fuerza genera poder, la riqueza, también, pero la inteligencia y la consistencia moral generan, más bien, influencia. Ambos tienen relación pues, a través de ellos, logramos que otros escuchen y modifiquen su conducta según nuestras demandas éticamente orientadas, fuertemente argumentadas y demostradas. En este contexto, las profesiones están llamadas a cumplir un rol social: desde la legítima defensa de sus intereses corporativos hasta desarrollar una labor de servicio público, de orientación e influencia social en el resto de la sociedad. Una profesión fuerte y creíble posee un gremio o agrupación con poder e influencia social.

- **Estatus epistemológico (o cientificidad):** esto remite a uno de los parámetros más relevantes de las profesiones: la capacidad para producir saberes propios. Como las profesiones tienen que ver con el mundo moderno y lo que se valora hoy día es la producción de conocimiento científico (a la manera de las ciencias naturales, positivistas o dominantes, o sea, con leyes universales, con objetividad, etcétera), las profesiones ameritan tener sostenida actividad científica[9].

En suma, la profesionalización pretende dar cuenta de una dinámica compleja de modificación de la labor de los educadores en los nuevos contextos socioeducativos; empero, como veremos a continuación, la profesionalización debe ser re-significada a partir de la

8. Adaptado de Gyarmati, G. *et al.* (1984).

9. Si repasamos estos criterios pensando en la labor pedagógica, la docencia no podría ser considerada una profesión estrictamente hablando, porque prácticamente no cumpliría más que con el requisito del título y, en parte, con relativa autonomía para desempeñar sus tareas. Por ello, diversos enfoques sociológicos la han encuadrado en lo que han llamado "semiprofesiones". Cfr. Alliaud, A. (1995: 2-9).

pregunta por el enfoque paradigmático que subyace en ella. Esto es así puesto que, de suyo, hay una profesionalización enmarcada en la lógica de la modernidad que omite cuestiones cruciales de la lógica pedagógica más transformadora.

En este sentido, en lo que sigue, la autonomía profesional es mostrada como una dimensión relevante de la profesionalización docente que quiebra la mirada positivista y tecnocrática de buena parte de las demandas de profesionalización existentes.

2. De la profesionalización docente a la construcción de la autonomía profesional

De las características distintivas de una profesión antes señaladas queremos resaltar que la pedagogía, concebida como una profesión, está en cuestionamiento y que una forma de visualizar posibles vías de acercamiento a la profesionalización docente requiere de la valoración y desarrollo de una práctica reflexiva por parte del profesorado (Giroux, 2002).

La actividad reflexiva es asumida aquí como un fenómeno social, entendiendo con ello que la reflexión es una actividad presente de la especie, que no puede ser tal sino se basa en acciones presentes y pasadas de otros miembros del género humano. Al respecto, resultan aclaradoras las ideas de Gramsci sobre la concepción del hombre como una serie de relaciones activas en el cual, aunque la individualidad tiene máxima importancia, no es el único elemento de necesaria consideración: "Si la individualidad propia es el conjunto de relaciones en las que interviene cada individuo, hacerse una personalidad significa entonces adquirir conciencia de tales relaciones, y modificarse la personalidad significa modificar el conjunto de esas relaciones"[10]. Se concluye, luego, lo difícil que resulta conceptualizar la reflexividad al margen de la historia humana.

Por otro lado, se asume que toda actividad práctica tiene una fuerte dimensión semiótica, donde el lenguaje, como conciencia práctica, asume un papel instrumental, teniendo por tanto un carácter objetivo y subjetivo inseparables que denota la unidad dialéctica entre práctica y reflexión. Dicho en otros términos, es este componente

10. Gramsci, A. Citado en: Murnet, M. (1990).

lingüístico —cargado de significados, símbolos y signos de carácter social— el que permite una dialéctica entre representaciones y acción práctica. Abordar la práctica pedagógica en una dimensión reflexiva implica necesariamente asumir el hecho educativo en toda su complejidad, esto es, su dinamismo, su singularidad, su naturaleza contextualizada y donde necesariamente se conjugan elementos valóricos e instrumentales.

De este modo, si volvemos a la consideración de que la profesionalización docente se constituye sobre la base de ciertas características valoradas en la modernidad, la primera de ellas alude a la capacidad de los docentes para ir construyendo su propia reflexión epistemológica sobre el hecho educativo, es decir, su capacidad para construir su propio saber pedagógico. Ello, insistimos, sin desconocer que la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que convoca a distintos profesionales y que, en este sentido, no es un hecho acabado sino en permanente elaboración (Ducoing, 1988).

Se ha ido comprendiendo, además, a partir de una mirada problematizadora de orden socio-crítica, que la práctica pedagógica es un escenario donde se reconocen las complejas interrelaciones y contradicciones entre los sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la sociedad (Bazán, 1996). Reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico[11].

En este sentido, para alcanzar este desafío de profesionalización se torna necesario revisar las diversas formas que han prevalecido en torno a la formación docente y la práctica profesional, llegando a visualizar la racionalidad que subyace a sus planteamientos[12], en el entendido que son éstas las que informan y conforman diferentes maneras de visualizar y concretar en la formación un docente con características determinadas de profesionalización.

De ahí que sea necesario plantear que, en lo referente a la formación, desempeño y desarrollo profesional de los profesionales de la

11. Como las que se sugieren en Ayuste, A. *et al.* (1999).
12. El tema de las racionalidades está presentado en: Ruz, J. y Bazán, D. (1998).

educación, ha prevalecido una preocupación en torno a la profesionalización docente que ha invisibilizado la pregunta por la racionalidad subyacente en este proceso, suponiendo que el interés cognitivo para demandar profesionalización es una constante y no una variable compleja para entender qué estamos comprendiendo por profesionalización cuando queremos mejorar la función social y educativa de los profesores.

Esta omisión no es menor dado que, si se define la profesionalización como racionalidad técnica, como cientificidad explicativa o como un mero dominio de un saber disciplinario experto, la reflexión y la autonomía del docente quedan relegadas a un segundo plano y la propia profesionalización del pedagogo se convierte en frustración o en simulacro de desarrollo profesional. De paso, se distrae la atención en torno al diseño de políticas públicas que doten de mayor reflexividad y autonomía al profesorado, problema que posee dimensiones tanto políticas como epistemológicas y pedagógicas.

Por ello, la pregunta por la profesionalización docente debe ser leída ahora como la pregunta por la naturaleza y sentido de la autonomía profesional, siendo éste un concepto complejo, atravesado también por la disputa entre las racionalidades instrumental y valórica, con vistas a promover una autonomía profesional que hace referencia a un sujeto crítico (reflexivo) y creativo, capaz de transformar su propia realidad socioescolar.

Realizar este análisis resulta más aclarador si se siguen las ideas de Jürgen Habermas[13]. Según esta mirada, la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de ésta aquello que determina lo que los grupos sociales distingan como conocimiento. Por esto, las acciones educativas pueden ser promovidas y comprendidas a partir de diversas racionalidades. Este autor distingue tres intereses cognitivos básicos, enfatizando que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie: un interés técnico orientado al control, un interés práctico orientado a la comprensión y por último, un interés emancipador, a

13. Los planteamientos de Habermas sobre la naturaleza del conocimiento humano y las relaciones entre teoría y práctica no tuvieron su origen en el ámbito de la teoría educativa, sin embargo, resultan coherentes y aportadoras cuando se quiere analizar, cuestionar y comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se dan en un contexto innovador. Cfr. McCarthy, Th. (1988).

partir del cual Habermas realiza su contribución más relevante y original, siendo éste el propio de aquellas ciencias de orientación crítica (González, 2002).

En este derrotero, mirado desde la concepción de conocimiento que se tiene y en función del peso de la racionalidad axiológica, es posible distinguir:

- un modelo de autonomía profesional marcadamente eficientista (donde los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles, es decir, se trata de una visión de raíz positivista);
- pasando por una concepción más práctico-hermenéutica (donde los valores tienen más peso, pero se trataría de valores universales y absolutos, valores que son tales a partir de la conciencia de las personas);
- hasta llegar a una concepción de la autonomía desde referentes crítico-sociales (donde los valores se construyen consensuadamente, son históricos y se ligan con la tarea de emancipación de las conciencias).

En suma, es posible plantear la existencia de una concepción de autonomía profesional en la cual ser crítico y creativo (dos slogan de la reforma) no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo moral, operando según las reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática.

3. La autonomía profesional en una mirada habermasiana

El tema de la autonomía profesional, como se ha sugerido, aparece en la actualidad como emergente y fundamental en todo discurso pedagógico y social, más aun si lo ligamos al tema de la formación docente. Ocurre que las demandas que hoy se le hacen a la formación de docentes, y con ello al desempeño de los profesores, se orientan hacia la consideración de la autonomía profesional como un imperativo cuyo valor viene asociado a la necesidad de consolidar nuevos

enfoques en torno a la educación y la pedagogía. En este contexto, la autonomía profesional, al igual que muchos otros términos, comienzan a ser utilizados desmedidamente, perdiendo con ello su verdadero sentido y quedando muchas veces vacío de significado. Es necesario detenerse a reflexionar en torno a las reales significaciones que en la actualidad el tema de la autonomía profesional puede esconder y aportar, más aún en un contexto sociocultural donde cada vez más se acepta la diversidad de interpretaciones, originadas —como veremos— desde una racionalidad particular, distante de otras racionalidades, poseedora de pretensiones de validez diferentes y cuya comprensión representa una tarea intelectual no menor.

La autonomía profesional esconde en la actualidad muchos significados que muestran la urgente necesidad de realizar avances en la construcción de conocimientos relativos al mismo. Es necesario argumentar y sustentar la autonomía profesional desde una perspectiva que la visualiza como un proceso dinámico y de construcción permanente, ligada con aspectos personales, relacionales y sociales presentes en la formación[14].

Lo anterior se plantea porque, al fin de cuentas, como docentes que anhelamos la formación de ciudadanos autónomos en todos los niveles educativos, no podemos desconocer que orientamos nuestra labor pedagógica sustentados en una forma especial y particular de concebir la autonomía, de comprenderla y de propiciarla en el día a día. En este sentido, estamos una vez más frente a un problema epistemológico ligado a cuestiones relevantes de la pedagogía.

Si la autonomía profesional es una construcción social, supraindividual y permanente, probablemente hemos de comprenderla en relación a los ideales democráticos como escenarios donde está presente una obligación moral que implica para los pedagogos un momento de discernimiento moral: una reflexión en torno a ciertos valores y

14. Cabe advertir, con todo, que la búsqueda de autonomía profesional constituye un proceso complejo en que "reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redunda en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar (...) Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales". Cfr. Feldman, D. (1996: 12-13).

compromisos morales que guían su actuar y, luego, desde allí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la base tienen la idea de transformación, tanto personal como social.

De ahí la idea de recurrir a *la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento* propuesta por Jürgen Habermas, asumiendo que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello, en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, estando dicho interés enraizado en una vida organizada mediante el conocimiento y la acción. Habermas, como ya hemos señalado, distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie[15]. Esto implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento, en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular.

Al referirlo a los intereses cognitivos se alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla. Si nos situamos en las diversas concepciones de conocimiento podemos señalar que la autonomía profesional docente ha sido determinada a su vez por diversos modelos de formación que han derivado de sus formas diferentes de entenderla. En este sentido, se puede distinguir tres orientaciones que serán descritas en lo que sigue.

4. La autonomía profesional de unos es una jaula para otros (el interés técnico)

El interés técnico posee raíces antropológicas profundas y se relaciona con el imperativo de una forma de vida ligada al trabajo por medio del cual se busca la predicción y el control de los acontecimientos que se producen en el entorno natural.

15. Cfr. Grundy, Sh. (1991). Con todo, los aspectos centrales de la teoría del conocimiento están desarrollados en su libro "Conocimiento e Interés" donde describe los intereses que subyacen a todo tipo de conocimiento. Cfr. Habermas, J. (1982).

Los procesos de formación —y la noción de autonomía profesional, en la dimensión que aquí quieren ser abordados— requieren ser analizados, revisando las principales tendencias que han sido defendidas y fundamentadas, tanto epistemológica, teórica como pedagógicamente, a lo largo de la historia. Cada una de estas tendencias, como ya se señaló, supone diversas formas de entender la formación docente y de conceptualizar la autonomía de los profesores.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que la práctica profesional que ha propiciado tradicionalmente la formación de profesores ha sido concebida desde una racionalidad cuyas pretensiones de validez han estado orientadas por un interés técnico o instrumental, basado en la necesidad de sobrevivencia, control y reproducción, tanto de la especie misma como de ciertos valores considerados relevantes para la sociedad.

Esta racionalidad ha implicado la configuración de una formación docente que ha hecho del oficio de enseñar algo dependiente, que ha separado la concepción de la educación (tarea de intelectuales que elaboran el conocimiento pedagógico) de su ejecución (labor asignada a los educadores como aplicadores de ese conocimiento). Todo ello con la consiguiente fragmentación, reduccionismo y tecnificación de las tareas[16].

Coherentemente con lo anterior, el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos resultados previstos, implicando ello una jerarquía entre conocimiento y práctica.

La práctica —como aquella dimensión esencial del conocimiento profesional— ha tenido una consideración de segundo orden, quedando la autonomía del pedagogo reducida a un atributo o cualidad personal dependiente de directrices técnicas, que fijadas desde afuera, imposibilitan toda propuesta creativa y transformadora ante las situaciones emergentes, particulares y contextualizadas que caracterizan toda práctica educativa.

16. Este docente técnico ha sido formado en el *modelo tecnicista eficientista* que apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad y donde el profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Cfr. Davini, C. (1995).

Este modelo de autonomía profesional ha estado marcado por su carácter eficientista, donde el compromiso moral no tiene espacio para los docentes, en tanto los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles.

La consideración de la práctica pedagógica profesional como la aplicación de ciertos procedimientos y técnicas para conseguir determinados fines deja, de esta forma, reducida la autonomía del profesor a una acción sobre los objetos para obtener de ellos unos resultados deseados. Hay aquí un concepto de autonomía ligado a status o atributo, donde para nada se visualiza para el educador la posibilidad de orientar su acción según unos valores que den sentido a su labor y le permitan respuestas creativas frente a situaciones de incertidumbre propias de toda práctica educativa.

Un proceso de formación innovador, de acuerdo a estos planteamientos, requiere dar pasos importantes en función de dejar atrás una racionalidad que ha restado la posibilidad de otorgar a los pedagogos espacios de participación, reflexión, creatividad e innovación en su quehacer pedagógico[17].

5. La autonomía profesional adquiere sentido comprensivista (el interés práctico)

Avanzar hacia una nueva comprensión de la formación docente orientada hacia la autonomía profesional requiere de la promoción de acciones educativas orientadas por intereses distintos.

Situados en una racionalidad de carácter práctico-hermenéutico, la formación se orienta a la comprensión, basada ésta en la necesidad fundamental de los seres humanos de vivir en el mundo formando parte de él, comprendiéndolo e interactuando con el mismo, con todas las implicancias morales que esto conlleva.

Siguiendo a Habermas, un saber y una acción orientados por un interés práctico ya no pueden estar determinados por el éxito de un conjunto de operaciones que surgen como consecuencia de ese saber ni por unos valores universales e indiscutibles. Por el contrario, quedan determinados por la medida en que los significados representados e

17. De ahí que se apele, en contextos de transformación de la escuela, a la existencia de una creatividad de raigambre socio-crítica. Cfr. Bazán, D. y otros (2004).

interpretados por las personas propician o no la elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral.

Se trata, por tanto, de un actuar intersubjetivo, aspecto que nos sitúa en el ámbito de la interacción, que desde una racionalidad comunicativa nos conecta con el diálogo, la deliberación, la reflexión y el consenso, aspectos que no han tenido espacio en la perspectiva técnica e instrumental que ha imperado en la formación y que, por tanto, se busca alcanzar.

El logro de lo anterior supone focalizar nuestra mirada en la utilización de un tipo de lenguaje que no se reduzca a los límites impuestos por la manipulación técnica. Se hace necesario, entonces, comprender a los seres humanos capaces de lenguaje y acción en constante interpretación recíproca y en función del entendimiento mutuo en las situaciones prácticas de la vida.

La consideración actual de que la práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por un interes con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular.

El encuentro con la base reflexiva del quehacer pedagógico —desde la formación inicial— permite la recuperación de aquellas competencias que desde una racionalidad instrumental quedaban subordinadas al conocimiento científico, o excluidas de su análisis y consideración.

Una formación que se orienta por un interés práctico supone un profesional reflexivo[18], que investiga en el contexto de su práctica[19]. La práctica educativa, desde esta perspectiva, se constituye en un

18. La perspectiva del profesional reflexivo ha sido fuertemente desarrollada y defendida, como se sabe, por Donald Schön, quien trata de argumentar la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de las disposiciones técnicas. Del mismo modo es válido reconocer que este enfoque ha sido atacado desde posturas críticas que lo han definido como ambiguo, reduccionista y estrecho en el sentido de promover una implicación individual de los profesionales en prácticas reflexivas desconociendo el componente institucional de toda práctica educativa.

19. La idea del profesional que investiga, desarrollada por L. Stenhouse, se origina a partir de la crítica que el autor hace al modelo de objetivos en el curriculum, en el sentido que la capacidad de juicio profesional del pedagogo se ve reducida al igual que sus aspiraciones educativas. Cfr. Stenhouse, L. (1993).

proceso abierto a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines y su significado concreto en situaciones que son complejas y conflictivas, dotando con ello de un especial valor al conocimiento en su dimensión práctica. De esta manera, la reflexión viene a ser el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares.

La autonomía del profesorado es concebida en esta perspectiva como una responsabilidad moral propia, que intenta armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento pero también la acción correcta.

Estas ideas permiten plantear que la práctica reflexiva, así como va quedando delineada, difícilmente puede venir decidida por alguna instancia ajena a los profesores implicados en la situación. Sin embargo, la idea de autonomía implícita en estas afirmaciones ha sido entendida como aquel espacio profesional en el que nadie se debe inmiscuir, implicando con ello una concepción rígida y estática de la profesión y por tanto de la autonomía profesional. Ello porque, pese a que las valoraciones en este modelo adquieren mayor peso, sólo son tales a partir de la conciencia de cada persona.

Esta concepción rígida y estática de la profesión —y por tanto de la autonomía profesional—, orientada desde una racionalidad práctica en los procesos de formación, ha quedado determinada por el desconocimiento del componente ideológico institucional, presente y propio de toda práctica educativa. Dicho en otros términos, no se ha propiciado una actitud de distanciamiento crítico y reflexivo en torno a ciertas necesidades, intereses y valores sociales consensuados que surgen de determinados contextos históricos que resultan enajenantes para la conciencia humana (Contreras, 1997).

6. La autonomía profesional se vuelve emancipación (el interés socio-crítico)

De acuerdo a lo anterior, es preciso transitar hacia procesos de formación críticos y reflexivos que incorporen a su quehacer la dimensión institucional e ideológica, que determina al fin de cuentas toda práctica educativa.

Ello implica ante todo situarnos en una racionalidad diferente que conlleva acciones orientadas por un interés distinto y que promueven

por tanto una autonomía profesional concebida desde otra perspectiva. Aquí es donde cobran especial sentido las ideas propuestas por Habermas en relación a un interés socio-crítico o emancipador.

El camino adoptado por este autor posibilita una comprensión más profunda de la reflexión en torno a los intereses y representa la base de su teoría social crítica que, como se planteó previamente, constituye el aporte original y relevante que él nos ha entregado. Es desde aquí que el autor plantea que sólo a partir de la autorreflexión es posible la conexión entre conocimiento e interés; y también desde estos planteamientos es que Habermas propone como una salida su teoría de la acción comunicativa.

La idea central referida a un interés emancipador se hace a partir del reconocimiento que se trata de aquel interés fundamental que se expresa como aquella "independencia de todo lo que está afuera del individuo"[20], encontrándose allí la idea de "autonomía con responsabilidad".

Es preciso reconocer que en esta perspectiva la autonomía-emancipación, aunque en último término sea individual, se concreta a partir de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, basada ésta en la posibilidad de relaciones humanas enraizadas en una comunicación libre de distorsiones.

Planteado de otro modo, la autonomía profesional —en la perspectiva que se asume— obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados.

Una acción comunicativa libre de distorsiones exige aceptar la pluralidad, la diversidad y la tolerancia como única forma de acercarse a una comprensión compartida. En esta mirada, resulta imposible entender los valores y las pretensiones educativas como "algo" cosificado y unificado, siendo necesario concebirlos como búsquedas permanentes y parciales o incompletas.

De acuerdo a las ideas expuestas, se puede señalar que la construcción de la autonomía profesional docente tiene que ver con el despliegue circular de ciertos principios tales como el compromiso social, la obligación moral y la competencia profesional, los cuales se van entrelazando, llegando a constituir una identidad profesional. Una autonomía construida en un proceso colectivo que supone la configuración

20. Citado en: Grundy, Sh. (1991).

discursiva de una voluntad común, dirigida a la transformación de ciertas condiciones institucionales y sociales referidas a la enseñanza.

Siguiendo a José Contreras Domingo (1997), la autonomía profesional docente, desde una concepción dinámica, quedaría resumida por seis momentos que implican:

1. El paso de la independencia de juicio...
2. ...a la constitución de la identidad en el contexto de las relaciones,
3. consiguiendo mantener una distancia crítica que implica...
4. ...la toma de conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de los demás,
5. una comprensión de quiénes somos pero también una cualidad de la relación con otros que implica, a su vez...
6. ...un proceso de discusión y contraste con otros.

En esta mirada crítico social comienza a develarse una serie de procesos pedagógicos estrictamente ligados al potencial real de transformación que poseen los docentes, aquello que los hace legítimamente sujetos innovadores y reflexivos.

En lo que sigue se intenta un abordaje al concepto de pensamiento reflexivo que se esconde detrás de los modelos profesionales hasta aquí descritos.

7. La (auto)reflexión del docente es un tema que brota de la autonomía profesional[21].

7.1. Reflexión y desempeño docente

Hoy se acepta con relativa facilidad que un objetivo importante de toda formación docente consiste en desarrollar la capacidad de reflexión de los pedagogos[22].

21. Este capítulo recoge, por un lado, el aporte de Domingo Bazán en el grupo de *Seminario de Desarrollo del Pensamiento* de la Universidad Central (2001-2002); y, por otra parte, los esfuerzos investigativos de Loreto González y Domingo Bazán en el tema del pensamiento crítico y la autonomía profesional docente al interior de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
22. Esta preocupación se sustenta en la consideración del estudiante de pedagogía como un futuro profesional docente, capaz de determinar el enfoque y alcances

Básicamente, este anhelo formativo se refiere a competencias, situaciones y procedimientos del pensamiento que debieran expresar los estudiantes de pedagogía y los profesionales en servicio, de modo de ir generando procesos de comprensión profundos sobre los temas que le son propios a la profesión y a la práctica pedagógica. Los estudios empíricos y las propuestas pedagógicas que propician esta demanda han dado cuenta, en el marco de la desprofesionalización del docente, de un proceso histórico de "rutinización del intelecto" ocasionado tanto por una cultura escolar conformista y autoritaria, como por una cierta desintelectualización y proletarización de los actores que se incorporan al profesorado.

En este sentido, la falta de reflexividad es un problema sustantivo y complejo. La reflexividad a desarrollar implica, por parte del estudiante, la posibilidad de observar e interpretar la experiencia socioeducativa en función de totalidades mayores, de contextos complejos y diversos, rebasando su singularidad y proyectándolos problemáticamente hacia el pasado, el futuro y en todas las direcciones del presente. En esta reflexividad, se suscitan procesos en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes y, por supuesto, razonar y actuar con creatividad.

Se ha planteado que el pensamiento reflexivo —o la reflexividad— se caracteriza por poseer buena parte de las siguientes habilidades[23]:

- Reconocimiento de la propia ignorancia.
- Suspensión de las conclusiones cuando no se dispone de suficiente evidencia.
- Capacidad para evaluar información compleja.
- Revisión crítica de las propias ideas.
- Manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes.

de su práctica pedagógica y que se asume como un profesional reflexivo y crítico frente a ella. El carácter reflexivo crítico en el estudiante de pedagogía, supone la capacidad de mirar las situaciones, la vida, la relación con los demás, desde distintos paradigmas, es decir, no sólo se apropia de un marco de referencia que le hace sentido sino que posee la capacidad de develar lo que hay detrás de cada situación, de cada opinión y de cada acción. Ello le permitirá cuestionarse a sí mismo, cuestionar la realidad e incorporarse activamente en los procesos de transformación social. Cfr. Lavín, S. (2002).

23. Tomado de: Otero, E. y otros (2002).

- Sensibilidad para los matices.
- Flexibilidad frente a las experiencias nuevas.
- Capacidad para diferenciar entre ideas y emociones.
- Capacidad para ordenar las ideas coherentemente.
- Consideración de las circunstancias excepcionales o irregulares.

Si bien se trata de habilidades psicológicas, no constituyen necesariamente competencias contexto independientes, pues plantean como exigencia situacional un tipo de educación en donde un aspecto sustantivo de la práctica docente está caracterizada por el intercambio, la reflexión y el diálogo. Difícilmente pueda ocurrir reflexividad como un resultado simple del empeño o iniciativa individual, se requiere efectivamente de un conjunto de condiciones que son propias del ambiente institucional en que se desenvuelve la docencia, que tienen que ser previstas y construidas cuidadosamente.

Esta idea se refuerza con la existencia concurrente de una comunidad académica y escolar diversificada en su composición, pero al mismo tiempo cohesionada en torno a grandes objetivos comunes. Se requiere de una alta valoración del conocimiento y de gran capacidad para aplicarlo y recrearlo creativamente; de consensos bien establecidos, relacionados con estrategias de aprendizaje favorables al desarrollo de habilidades de pensamiento, tanto de carácter transversal como específico; de una intensa discusión respecto al tipo de racionalidad que subyace a los procesos formativos, que involucre pronunciamientos precisos sobre el grado de articulación que debe darse entre una racionalidad instrumental y una racionalidad valórica. Esta comunidad pro-pensamiento reflexivo asume que el proceso dialógico se constituye tan sólo cuando los participantes están dispuestos a traspasar la validez de sus propias visiones y obtener sobre ellas un consenso mínimo, parcial o completo. Aquí no hay diálogo posible sobre un asunto resuelto, cerrado a nuevas sugerencias, con participantes convencidos de estar en la verdad. Es, pues, un error asimilar el diálogo simplemente con una charla o con una conversación: inevitablemente, el diálogo es un tipo de comunicación que exige formular preguntas y buscar respuestas.

Si se aspira a argumentar la importancia del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente es necesario, además, recurrir a unas determinadas formas de concebir la formación inicial docente[24]. En

24. Revisando incluso su trayecto y construcción histórica. Cfr. Núñez, I. (2005).

términos generales, se ha planteado que la labor docente se puede definir a partir del aporte a la construcción de sociedad que hace el pedagogo al cumplir las funciones sociales de la educación.

Dicha tarea implica un rol profesional no restringido en cuanto se concibe y aborda la educación como el proceso reproductivo social —tanto adaptativo como generativo— que hace posible la acción social dotada de sentido y legitimidad (este sentido tiene que ver incluso con la pregunta ética sobre la conducta humana). Para ubicar la profesión docente en este escenario, es necesario exigir y contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea, así como los propios procesos de pensamiento y reflexión que debe llevar a cabo para sortear con éxito estas demandas de profesionalización y de vigilancia epistemológica.

De acuerdo a lo anterior, el tema del pensamiento reflexivo (del) docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. En principio, este pensamiento parece adecuado abordarlo desde algunas de sus dimensiones psicológicas, referidas, en primer lugar, al conocimiento del propio conocimiento del docente y, luego, del control ejecutivo que es capaz de desarrollar el sujeto sobre su propio conocimiento (estrategias de control ejecutivo).

Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado es lo que hoy en día se denomina metacognición. Si bien la metacognición no agota la complejidad temática del desarrollo del pensamiento, representa una dimensión altamente apetecida de éste, por lo que sus avatares como objeto de estudio representan usualmente al conjunto de la problemática del pensamiento.

Sabemos que todo acto metacognitivo es una reflexión y puede ser entendido de dos modos:

a. como el pensar sobre cómo pensamos, y
b. como el pensar sobre cómo cambiar/transformar las forma de pensar (los instrumentos del pensamiento).

Si se lograse formar, como lo sugieren algunos estudios empíricos con estudiantes universitarios, un estudiante de pedagogía suficientemente metacognitivo, entonces, las Facultades de Educación estarían efectivamente aportando un producto profesional capaz de exponer un alto nivel de pensamiento reflexivo, profundo, comprensivo, autorregulado y plástico para enfrentar la complejidad y plurisignificación de la práctica pedagógica.

Sin embargo, debemos previamente ser capaces de discriminar qué profundidad de reflexividad es esa, qué tipo de autorregulación del pensamiento es requerida y factible para la escuela chilena, resguardando claramente la condición de sujeto metacognitivo para quienes realmente lo sean. Podemos responder, en principio, diciendo: "mientras más metacognitivo, mejor". Pero esta lógica incremental no ha sido del todo exitosa en otros ámbitos de la vida humana, sobre todo cuando —a partir de la epistemología, la mayor metacognición conocida— hemos ido descubriendo que no hablamos todos de lo mismo aunque usemos los mismos significantes.

7.2. La reflexión del docente pensada desde los intereses del conocimiento de Habermas

Algunos autores han enfatizado que la metacognición está mediada por las representaciones de sí mismo que hace el sujeto, factores culturales, históricos o políticos, entre otros. Uno de estos factores es el de la racionalidad que subyace en la acción social, en cuanto a los intereses de conocimiento que se ponen en juego en cada evento individual o histórico de producción de conocimiento (incluyendo conocimientos de orden ético). Por ello, siguiendo los intereses cognitivos propuestos por Habermas, se puede sospechar de la existencia de una metacognición tecnocrática, otra hermenéutica y una tercera de carácter emancipatorio (comunicativa).

La metacognición y el desarrollo del pensamiento, así instalados, permiten redefinir la profesión pedagógica en términos de comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo (del) docente. Esto significa, más claramente, que la sola metacognición no hace la reflexión que se exige al profesional de la educación; la metacognición empieza a constituir(se) (en) saber pedagógico cuando implica un interés de conocimiento basado en la conversación, cuando el propósito mayor es desmontar la metaignorancia (emancipación de las conciencias) y cuando la acción pedagógica se orienta por la necesidad de transformar la realidad socioeducativa.

En suma, se sostiene aquí que pensamiento, metacognición y profesionalización docente se encuentran ligadas y se expresan en

el pensamiento del docente según la racionalidad que define a la metacognición. Ese parece ser el lugar y la relevancia con la que debemos dotar al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente: otorgándole un sello distintivo y pedagógico en el cual el componente comunicacional, crítico y dialógico sea parte sustantiva de una actitud formativa suficientemente instrumental y visiblemente orientada por valores. Entonces, ¿qué niveles de reflexividad podemos encontrar?[25]

a. Reflexividad de nivel descriptivo

Se refiere al pensamiento primario, de carácter evocativo y narrativo, que realiza el estudiante de pedagogía sobre los problemas de la práctica pedagógica. Corresponde al esfuerzo de recuerdo que es capaz de experimentar el estudiante sobre su propia experiencia pedagógica y que, por efectos de un afán de percepción objetivada de las cosas, constituye un modo de re-producir la realidad de bajo cuestionamiento y de escasa verificación de las variables constructivistas del conocimiento (tales como la cultura, las representaciones sociales que poseen las personas, la ideología, la clase social, etcétera). En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es" y "lo que se recuerda, era".

En rigor, aquí no hay metacognición pues la autorregulación del pensamiento ni siquiera se expresa con nitidez. Con todo, se trata de una metacognición tecnificada, psicologizada, neutral y sin referencia a valores. Las cosas se evocan como en una "lista de cotejo" simple: sí, no, a veces. La idea de cambio está asociada a la lógica "más de lo mismo". Por lo que innovar aquí es sinónimo de hacer bien las cosas, de ser eficiente, de controlar las causas influyentes o explicativas, de no repetir errores anteriores (Bazán, 2000). Cómo entender la realidad es sinónimo de captar dicha realidad (como en una fotografía); aquí no interesa, por lo tanto, negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

25. Esta tipología ha sido construida y aplicada en el marco de un proyecto de investigación patrocinado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cfr. González, L. y Bazán, D. (2003).

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés técnico.

b. Reflexividad de nivel analítico

Se refiere al pensamiento reflexivo que puede lograr un estudiante de pedagogía yendo más allá de la mera descripción objetivada del mundo, hasta alcanzar un cierto nivel de cuestionamiento de la práctica pedagógica al cotejarla intencionalmente con una determinada norma no fáctica: la mirada teórica de la realidad, los supuestos previos del actor o la propia experiencia del sujeto.

En este nivel de reflexividad el sujeto advierte la existencia de cierta subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, valorando, por ende, la existencia de un orden valórico superior que permite definir una determinada ortopraxis. Esta ortopraxis es correcta o no según los referentes valóricos que el sujeto emplee para hacer su análisis. Así, el estudiante percibe el mundo suponiendo que la realidad se construye (en la conciencia de las personas) y que tal construcción debe hacerse a partir de una cierta norma superior de calidad moral y pedagógica.

Por ello, empiezan a importar algunas variables constructivistas del conocimiento —la cultura, la historia de cada sujeto, las representaciones sociales que poseen las personas, etcétera— pero siempre bajo la idea de un deber ser. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si se ajusta al deber ser" y "lo que se recuerda, era, si era coherente con la norma universal".

Hay aquí una metacognición de profundidad intermedia —más bien hermenéutica—, pues un pensamiento reflexivo que dependa de referentes universales ve a priori sesgada o frenada la autorregulación del pensamiento al hacer inviable la aceptación de realidades o construcciones extra-norma o fundamentadas en lugares o contextos valóricos distintos al suyo propio. Se trata, en consecuencia, de una metacognición práctica en cuanto a vivir en el mundo real lo bueno del mundo ideal. Las cosas se analizan en una "lista de cotejo" menos simple: sí, no, a veces, pero desde la óptica del "deber ser".

La idea de cambio está asociada a la lógica valórica, por lo que innovar equivale a experienciar en la práctica pedagógica, de uno u otro modo, aquello que la teoría o la ética ya anticipó como deseable. En este sentido, todavía en estas comprensiones, de moderada vigilancia epistemológica, no interesa negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés práctico.

c. Reflexividad de nivel crítico

Se refiere al pensamiento reflexivo profundo y autocuestionador que puede lograr un estudiante de pedagogía cuando asume la comprensión y el abordaje de la práctica pedagógica desde el interés de conocimiento crítico que propone Habermas.

Se trata de un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante.

Esta ortodoxia anhelada resulta de la articulación dialéctica entre teoría y práctica, de la integración serena entre saber docto y saber común, de la mirada equilibrada que se dé al dilema de la tradición y el cambio.

Todo es potencialmente objeto de cuestionamiento pues todo es una construcción social generada por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio pasa a ser posible a través de procesos de pensamiento caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la convivencia democrática, la negociación de la realidad, la deconstrucción y reconstrucción de la realidad.

En este nivel de reflexividad el sujeto valora la existencia de subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, rescatando, finalmente, la necesidad de construir un referente valórico pertinente y consensuado para alcanzar

una ortopraxis y una ortodoxia. De este modo, se impone la relevancia de todas las variables constructivistas del conocimiento: la cultura, la historia de cada sujeto, el género, las representaciones sociales que poseen las personas, el lugar político de las personas, las creencias de sentido común, etcétera. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si resulta de una negociación de sentido con otros actores" y "lo que se recuerda, era, si alguna vez tomó sentido colectivo para sus actores".

Esta es una metacognición profunda y emancipadora pues se aspira a dar cuenta de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Aquí ya no cabe la metáfora de la "lista de cotejo", el signo más notorio de esta reflexión no es el cotejo sino el preguntar, la problematización entendida en su sentido más divergente y abierto.

La idea de cambio en este nivel de reflexividad está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo, por lo tanto, que innovar equivale a liberar a las personas de sus ataduras, opresiones o estigmas. En este sentido, estas comprensiones alcanzan elevada vigilancia epistemológica, propiciando negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa (Bazán, 1999).

Tal como puede notarse de esta mirada de la reflexividad del docente, se está más cerca de una vivencia auténtica de la diversidad y de la integración educacional cuando la tendencia es a desarrollar personal e institucionalmente una comprensión emancipadora del pensamiento, pues es en el escenario de la complejidad, de la intersubjetividad y del diálogo que empieza a tener sentido pedagógico una apuesta por la inclusión y la convivencia entre sujetos diversos. Esta es, finalmente, una opción política y moral que implica cruzar las barreras epistemológicas más duras de la sociedad en globalización.

Capítulo V

Palabra y educación[1]

"Se habla mucho últimamente de sociedad civil.
Una sociedad civil en la que está prohibido conversar
es una sociedad civil simulada por un Estado".

J. Ibáñez (1991: 96)

El propósito mayor de las siguientes líneas es proponer algunas reflexiones pedagógicas en torno a la vinculación entre palabra y educación. Podría considerarse que estamos frente a un par de términos de uso común en el mundo de la educación y de las conversaciones cotidianas, empero, el peso de las actuales formas de comunicación y de las tecnologías virtuales ha venido introduciendo un cierto descrédito hacia el docente que emplea el poder de la palabra para construir una relación formativa plena y valiosa. Resulta, entonces, altamente relevante discernir los límites de esta representación social y re-entender las complejas relaciones existentes entre ambos conceptos.

Palabra y *educación* son dos términos que hacen exclusiva referencia al ser humano. Sólo al ser humano le ha sido concedido el don de comunicarse verbalmente, sólo a él le ha sido asignada la tarea de labrar y construir su plenitud a través de un largo proceso formativo de orden personal e interpersonal (Otero y López, 1994).

Mientras en otros ámbitos de la naturaleza el orden y el funcionamiento están dados básicamente por el instinto, por la domesticación,

1. Publicado originalmente como Bazán, D. y Livacic, C. (2002). Las ideas que se exponen en el presente artículo siguen de cerca los planteamientos pedagógicos del profesor Ernesto Livacic Gazzano, Premio Nacional de Educación, a partir de distintas conversaciones sostenidas con él. Sin embargo, los errores del trabajo se deben atribuir exclusivamente a los autores de este artículo.

por la respuesta primaria y estandarizada a los estímulos, por el contacto elemental no elaborado ni articulado, el género humano hace a su entorno el aporte de la variedad, del siempre tierno renovarse de la vida a través de expresiones singulares, de la puesta en acción y la fructificación de talentos misteriosamente distribuidos, del ir haciéndose cada uno en interacción con los semejantes. Es en este derrotero de diferenciación y especificación que se va construyendo la persona humana. De este modo, por su dignidad espiritual, por su inteligencia, por su libertad, el ser humano no está condenado a la rutina sino invitado a la conquista de un proyecto personal.

Persona, bien lo sabemos, denota algo diferente de *individuo*. No consiste meramente en ser un ejemplar diferenciable de otros dentro de una misma especie, sino en establecer complicidades, en la posibilidad siempre misteriosa de crear interrelaciones, vínculos, lazos, solidaridades, que no son posteriores o complementarias a la propia construcción individual, sino elementos constitutivos del hacerse, inherentes al crecimiento y a la realización de cada cual, en el intercambio de la entrega y de la recepción. Por ello se sostiene que somos seres sociales, que no llegamos a ser sin o al margen de los demás, sino junto con ellos, en alta medida por ellos (Salman y Livacic, 1994).

Palabra y educación, por ser atributos estrictamente humanos, son también, pues, cualidades sociales, y ello parece encerrar muchas dimensiones entrelazadas que las convocan a servir a la humanización y a la personalización de sus únicos protagonistas.

La educación, como se sabe, puede ser entendida como un proceso de comunicación. Estrictamente hablando, nadie es educado por otro —ya que cada cual es sujeto libre e intencionado de su propia formación—, pero tampoco nadie se educa solo. La educación es un proceso relacional, eso es, una tarea esencialmente de carácter interpersonal. La educación es un diálogo, un encuentro de dos *logos,* dos razones, un encuentro de dos personas abiertas y sensibles a la presencia del otro[2].

Un diálogo tiene muchas formas posibles y las modalidades de comunicación entre los seres humanos son también plurales, diversas,

2. En el plano de la educación moral hoy se sostiene que el diálogo representa uno de los mejores fundamentos de la moral, no sólo como concepción de lo que es bueno o malo sino en cuanto definición de los modos de intervenir en el sujeto y la comunidad para desarrollar una persona con discernimiento moral. Véase Puig, J.M. y Martín, X. (1998).

sin duda, pero no puede obviarse que este encuentro de logos se hace con y en la palabra, ese don exclusivamente humano, nuestro; a ella ha de competer un papel de particular importancia en el proceso de hacerse en y con otros. Sin desechar, pues, otras vías factibles de formación y de comunicación, está vigente la idea de considerar la importancia de la palabra en la tarea formativa.

La educación, deben aprender los estudiantes de pedagogía, es una actividad del orden de la cultura, mediante ella se hace el sujeto partícipe activo de una comunidad. Los educadores debemos reconocer que la educación no comienza en la escuela, que no es cierto que el niño llegue a nuestras manos como una *tabula rasa* o en blanco sobre la cual no hay nada escrito. Ese pequeño y esa pequeña de pocos años son ya portadores —aunque de modo incipiente y parcial— de un patrimonio particular de normas y valoraciones en cuya corriente se ha insertado desde el instante mismo de nacer (aún antes de nacer, dirán otros). Y en esa inserción, en ese proceso creciente y significativo de socialización, tiene mucho que ver la palabra, que no por simple casualidad está sistematizada en lenguas o idiomas diversos, propios de cada comunidad, de la cual refleja un modo de pensar, de ver el mundo, de sentir, de valorar.

Desde el rezo aprendido del labio materno, pasando por las caricias de la abuela y las bromas de los amigos y hermanos, el nuevo ser humano, que se empina en la existencia, empieza a compartir la historia de un pueblo, su cultura, sus temores y alegrías. No es exageración afirmar que el educando que recibimos trae, por lo menos germinalmente, toda una cosmología y toda una axiología, que pueden o no coincidir con las nuestras, pero que no nos es dado desconocer. Su hogar y su medio, para bien o para mal, se reflejan en él (Villalón, 1996).

Con ese sujeto portador potencial de cultura entraremos en el diálogo educativo formalizado. Es allí donde se juega la tarea formativa, en el largo proceso corpóreo y lingüístico de los años de escolaridad, traduciendo e inventando un mundo para los educandos, coqueteando con las rimas y los textos de la literatura clásica, provocando asombro con una hipótesis científica, nombrando el universo mayor o los universos locales posibles de recordar e imaginar. Se trata de comprender, qué duda cabe, que la relación pedagógica es esencialmente un acto conversacional, un encuentro en la palabra. No una palabra entendida como el medio para expresar el pensamiento, sino más bien

la palabra entendida como el pensamiento mismo, la palabra como el gran proceso humano de construcción de realidad[3].

Si tal es la relevancia de la palabra, sería interesante —acaso urgente— plantearse si siempre nuestro quehacer formativo se arraiga efectivamente en el diálogo. Al diálogo se le opone el silencio, la distancia y la intolerancia, tres expresiones vitales de la falta de democracia de los pueblos.

En efecto, entre educador y educando corresponde que se establezca una estrecha comunicación, que de por sí es necesariamente una intercomunicación, en que los papeles de emisor y de receptor se combinan, se alternan, operan como mediadores, se alimentan recíprocamente. Y allí, por cierto, de nuevo la pujanza de la palabra. Con ella transmitimos, deconstruimos y reconstruimos el saber. Con ella, acaso, nos constituimos en anunciadores y mediadores del pensamiento emancipado: a veces, asumiendo el rango profético que en alguna medida cabe al maestro y que tiene en la palabra uno de sus más preclaros instrumentos; en otras ocasiones, cayendo quizás en el monologismo del que lo absorbe todo, lo dice todo, no deja espacio a la pregunta del oyente ni a la discusión con él, con lo cual la palabra se empobrecería, se desvitalizaría, se enfriaría. La palabra es don no sólo del hombre educador, también del hombre educando.

¿No sería más hermoso que la palabra, en vez de limitarse a entregar información, se hiciera, en el diálogo educativo, material para suscitar la reflexión, la sana duda, el cotejo de posibles términos alternativos, el asombro, la búsqueda, el descubrimiento y la transformación? La palabra estratificada y experta, la palabra que ha de aceptarse tal cual, que viene ya estructurada y verdadera, está en grave trance de devenir en palabra vana y autoritaria[4].

Con toda su grandeza, la palabra no es autónoma, no es autosuficiente. Es materia del pensamiento, es el pensamiento. Ambos conviven en estrecha simbiosis. No podemos pensar sin la palabra. Esta no se reduce a un ropaje o a una formalización del pensamiento, sino que

3. Esta función generativa del lenguaje ha sido abordada en el marco de una comprensión post-metafísica del ser humano, interpretación que relaciona muy estrechamente el ser y la acción, sosteniendo que todo fenómeno social es un fenómeno lingüístico. Cfr. Echeverría, R. (1994).

4. En este sentido, la palabra representa el interés de entendimiento que caracteriza al hombre en cuanto ser lingüístico y emancipador, tal como ha sido propuesto por el alemán Jürgen Habermas. Véase Muñoz, C. (1999).

es su ingrediente constitutivo e inseparable. Por lo mismo, el divorcio entre la palabra y el pensamiento, bajo premisas de neutralidad y autoridad, es la muerte de ambos. Por ello surgen las preguntas: ¿respetamos a nuestros educandos su derecho a preguntar?, ¿los convocamos a extraer las consecuencias de lo que proponemos?, ¿es, en nuestro proceso educativo, la palabra un verdadero modo/instrumento de intercomunicación?

Solemos lamentarnos de la pobreza de vocabulario de nuestros educandos, sin embargo, ignoramos que su precariedad es correlativa a la falta de ejercicio de la facultad de pensar, que tal vez no siempre promovemos suficientemente. El que no tiene claridad y precisión para decir, normalmente no tiene claridad y precisión en lo que no decir. Además, al no decir se refuerza lo que la sociedad no quiere que se diga (ni se piense), de modo que la falta de palabra es también presencia de opresión. Por lo tanto, hay aquí una hermosa y fundamental tarea formativa para todos los educadores (no sólo para los profesores de lenguaje).

En el contexto de una educación personalizada —hacia la cual nos permitimos dar por supuesto que muchos queremos encaminarnos— esta dialogicidad, ciertamente, no puede reducirse a la intercomunicación verbal entre el educador y ese interlocutor colectivo que es el curso. Ha de tender a hacerse más original y específica, binaria, con el *tú* de cada educando. ¿Estamos disponibles para ello, invitamos a acercársenos, nos acercamos nosotros, ponemos las condiciones para hacer fluir la conversación?

Se habrá advertido que estamos pensando, sobre todo, en la palabra directa, en la palabra oral, sin desmerecer del valor que puedan tener las palabras escritas: el texto, los apuntes, la bibliografía, el informe que se redacta. Pero son mediaciones que no alcanzan la calidez del diálogo vivo, cara a cara. Los grandes maestros son los de la palabra directa. ¿Qué escribió Sócrates? Su palabra, empero, sigue vigente.

Con frecuencia nuestros maestros experimentan mayor necesidad de la palabra que los ayude a *ser* que de la palabra que los ayude a *saber*. Los profesores, con el paso del tiempo, tienen la experiencia de encontrarse con un ex alumno, más crecido y serio con los años, que suele demostrar benevolencia a nuestras canas y olvidos pero que agradece los conocimientos entregados, que agradece —eso fue lo que asimilaron, porque eso era lo que requerían— las iluminaciones para convertirse en mejores personas, y esas iluminaciones les llegaron por las

palabras, palabras que ojalá fueran siempre una palabra respaldada y validada por el testimonio, por el ejemplo auténtico.

Bien sabemos que la palabra es más fecunda cuando está traspasada de valores, cuando propone caminos de vida, cuando implica un contrato moral[5]. Siempre que así ocurre, se produce una unión indisoluble entre la palabra y su mensaje. Entonces, lo que podría haber quedado en unos simples sonidos efímeros que se disolviesen para siempre en el aire, de insoportable levedad, se constituye en algo más sólido y duradero que la piedra o el metal: se hace espíritu y carne inseparables de una trayectoria de vida. Nunca la palabra se hace más respetable que cuando alcanza esta condición liberadora[6].

De allí, entonces, el riesgo de aceptar acríticamente la sentencia moderna que algunos han hecho su slogan de vida: "hechos, no palabras". Para ellos, ocultos detrás del ropaje de la "inmaculada objetividad" y la eficiencia, la palabra es signo de improductividad, de laxitud laboral, de "palabrería ideológica". Olvidan tales pensadores que el ocio verdadero es también productivo, que el pensamiento genera acción y que sólo la palabra es liberadora. Ocultan, quizás, que en la palabra está el peligro de transformación social[7].

Es que la palabra trasunta sabiduría, por su inextricable ligazón con el pensar; es pregonera de lo que sinceramente llevamos en el corazón. Ha de ser confiable por una y otra razón. Porque ha sido madurada, reflexionada, y —como consecuencia— bien dicha. Porque revela nuestras intenciones, nobles, positivas, y nuestra disposición de realizarlas,

---

5. Este "contrato moral" es entendido hoy como la mejor forma de definir el rol del educador en cuanto labor formativa, en un escenario social marcado por la falta de cohesión social y de crisis valórica. Cfr. Martinez, M. (1999).
6. Una crítica superflua al uso tradicional del estilo oral del docente puede llevar erróneamente a reemplazar lo oral por nuevos pseudo-lenguajes, tales como las nuevas tecnologías informáticas, pero en la lógica "más de lo mismo". Si efectivamente no se modifica la actitud formativa del docente —autoritaria y descontextualizada— no sólo no se resuelve el problema educativo sino que se desvalora el potencial formativo de la palabra tal como ha sido desplegada en estas líneas. Véase Gimeno Sacristán, J. (1997).
7. Invariablemente, este comentario se realiza desde un lugar epistemológico determinado: una mirada crítica de la comunicación. Esta es una posibilidad teórica no reciente, pero radicalmente preocupada por la concepción del conocimiento que subyace en los discursos sobre la sociedad y la convivencia humana. En este sentido, también ha habido intentos por fundar una Teoría Crítica de las Comunicaciones. Véase, por ejemplo, a Pasquali, A. (1978).

como "personas de palabra", que es uno de los mayores reconocimientos y elogios que de la integridad del ser humano se puede formular.

Los educadores hacemos, a diario, momento a momento, uso de la palabra. Podrá estar en insólita vigencia la imagen, hallarse de moda otras tecnologías, ser insustituible el poder del gesto o de la mirada, pero nuestra gran herramienta sigue siendo la palabra. El educador sin voz, difícilmente puede proseguir educando. La mayor frecuencia de enfermedades profesionales en el educador, como sabemos, continúa asociada a los órganos por los cuales se emite la palabra. Pero no se necesita explicar que hay un plano más profundo y más trascendente en que se da la salud o la enfermedad de nuestra palabra como educadores: en el plano en que se miden el servicio al hombre, a su pensamiento y a su iluminación, a los valores coherentes que puede extraer de ella para diseñar su propia ruta de ser y de hacer.

Si algún sentido pueden tener esos planteamientos, ellos estarán dados por la convocatoria a dignificar y a potenciar la palabra como herramienta de una educación humanizadora y personalizada. Una palabra que sea sangre del espíritu, como quería Unamuno: sangre que dé vida, que transmita vida. Una palabra que se cuide, que se cultive, que proponga con madurez, con convicción, con fuerza animadora, que sea atractiva.

Una palabra que no distancie, que no separe, sino, a la inversa, que comunique, que suscite, que provoque, que anime el crecimiento del otro. Mi palabra muere si no se hace semilla en aquel a quien va dirigida. Una palabra que se haga fecunda no tanto por su autoridad o por su brillo, cuanto por la respuesta activa que despierte, por la dialogicidad que genere, por la metacognición que gatille en el otro[8].

Una palabra que contribuya a que la cultura no sea tanto una categoría del saber sino una categoría del ser. Una palabra que sea vida y luz, afirmando que nuestra palabra cuando sea recibida, a quien ella llegue, le haga sentirse acogido, transformado, enviado.

La palabra debiera ser la grandeza del oficio del docente y la conciencia de nuestras personales limitaciones, que se resuelve en la esperanza. La esperanza de que nos anime quién nos llamó si ponemos lo mejor de nosotros por corresponderle. La esperanza y no la autosatisfacción

---

8. Estamos ya en el marco de los nuevos discursos pedagógicos, aquellos que integran conceptos de raíz constructivista, holística, compleja y poscrítica. Ver, por ejemplo, Uttech, M. (2001).

lograda. Pero ella nos abre el camino hacia la plenitud que por nosotros mismos no podríamos generar en nosotros ni en otros.

Teniendo presente todo lo señalado anteriormente, hay que admitir que habrá un momento en que se acabará físicamente nuestra capacidad de emitir la palabra. Por eso, si nuestra palabra ha sido portadora y animadora de vida, ella pervivirá en nuestros educandos. De alguna manera compartiremos así la misión del verbo encarnado, que al hacerse hombre nos elevó misteriosamente a creadores, a pequeños dioses; que reflejan en su hablar y su hacer, las expresiones de vida que algunos habrán de continuar y recordar.

Es por la palabrería que nuestra educación puede caer en el verbalismo, que carezca de sustancia y en ocasiones de principios, dejando de lado la real acción de educar. Al parecer, este hecho se ha venido repitiendo y en muchas ocasiones continúa ocurriendo. Por esto, se debe pensar la palabra como una fuente vitalizadora del proceso educativo, del ser humano y del sujeto. Nuestra palabra de educadores debe ser la consecuencia de nuestras acciones, los lineamientos trazados sobre la base de los valores esenciales del ser humano, valores que se manifestarán en la retina y mente de nuestros futuros ciudadanos, hoy educandos, que tendrán la responsabilidad de cultivar todas nuestras expresiones y pensamientos, y desde su realidad ponerlas al servicio de otros.

Así, la palabra debe tender a que las personas se hagan responsables de su emisión, como de todo lo que esta acción implique. La relación de acción y fonética tendría que ser una sola cosa y una sola idea, que no se prestara para interpretaciones equívocas y que, además, no indujera a relaciones parciales en la acción de educar. La palabra y la educación debieran tener el sentido de sociedad común, de escuela democrática, para que la participación y conocimiento de ellas no sea excluyente, ni tampoco determinación de acceso desigual a las diferentes acciones que se presentan en los diferentes aspectos y campos de nuestra sociedad[9].

De este modo, la palabra y la educación debiéramos transmitirla y recrearla como la opción más equitativa a la que todo educando puede acceder, para que a través de este conocimiento y participación, al momento de compartirla, podemos pensar y a la vez creer, que su sola incorporación nos permitirá suponer una idea de ciudadano más íntegro y social, un sujeto verdaderamente ético. No deja de ser cierto, finalmente, que "el verdadero contenido de la educación es la educación moral" (Santuc, 2000:143). Agregamos: ¡Palabra de educador!...

9. Las críticas que ha sufrido la escuela, como espacio educativo moderno, son prácticamente innumerables. Con todo, en los últimos 20 años estas críticas parecen haberse acentuado y concentrado en torno a su falta de democracia y equidad. Cfr. Husén, T. (1981).

Capítulo VI

De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica[1]

"Si no intentamos una comprensión crítica del 'diferente',
en la necesaria comparación que hacemos entre
las expresiones culturales,
las de nuestro contexto y las del prestado,
corremos el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos,
siempre negativos, a la cultura que nos es extraña".

P. Freire (1968: 30)

1. Presentación

En este capítulo se busca fundamentar la importancia social y pedagógica de abordar la convivencia escolar en los marcos de una preocupación ética que considere la pregunta por la atención a la diversidad[2].

Nos parece que omitir esta variable es desconocer el problema de fondo de la convivencia que se refiere a la coexistencia de sujetos y significaciones heterogéneas que desarrollan/manifiestan unos y otros al interior de una comunidad educativa compleja y crecientemente democrática. Por el contrario, trabajar en la convivencia escolar bajo el supuesto no explicitado de una comunidad homogénea, normalizadora, es negar el conflicto, quitándole a la diversidad su rol transformador de la convivencia e invisibilizar, finalmente, al otro, menoscabando las bases mismas de la alteridad.

1. Artículo publicado originalmente como Bazán, D. y Manosalva, S. (2006).
2. En el universo teórico y conceptual de la diversidad hay, por cierto, logros y tareas pendientes. Un panorama interesante sobre esto se encuentra en: Illán, N. (2002).

En este sentido, el presente texto, recurriendo a N. Luhmann, parte proponiendo una comprensión social y sistémica de la escuela como espacio formativo, espacio que hace propicia y necesaria una lectura de la integración y la diversidad en ella. Tanto la integración de las personas como la diversidad de ellas sustentan (o no) adecuados procesos de convivencia en las organizaciones educativas.

Luego, se pone bajo sospecha la noción de diversidad, problematizando y explicitando tres tensiones que han sido propuestas en la literatura reciente sobre diversidad. Aquí se plantea la hipótesis de que hay una diversidad insuficientemente atenta con la diferencia o, lo que es lo mismo, se señala que ha habido —y seguirá habiendo— importantes conceptualizaciones de la diversidad que la restringen o la limitan en sus posibilidades expansivas de la conducta y el pensamiento humano, acercándolas a nociones de la diversidad de orden instrumental y controladora. Para ello, se revisa brevemente las aportaciones de tres autores: C. Skliar, F. Molina y M. del C. Oliver.

2. Un punto de partida sistémico para problematizar la escuela y la diversidad

Tomando de base a Niklas Luhmann[3], podemos expresar que los sistemas sociales son sistemas que se constituyen por diferenciación autorreferencial con un entorno con el que se interrelacionan, manteniendo y autoproduciendo las comunicaciones que le son distintivas y les dan sentido como identidad operacionalmente cerradas. De este modo, lo que distingue a los sistemas sociales son las comunicaciones. Estas otorgan la realización de uno de los tres tipos de sistemas sociales que describe Luhmann (1998): interacciones, organizaciones o sociedades. De donde, dependiendo de las comunicaciones, podemos distinguir diversidad de sistemas sociales.

Veamos cómo explica el autor lo que entiende por comunicaciones, para luego ligar con la constitución de diversidades de tipos de escuelas que se realizan en la conservación de comunicaciones paradigmáticas diferentes.

3. Para una profundización de sus planteamientos, sugerimos que se consulte lo que nos parece una clara y excelente presentación de la teoría de Niklas Luhmann en Izuzquiza, I. (1990).

Para Luhmann, la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; constituye a estos por una relación de doble contingencia, donde están presentes la emisión, la información y el acto de entender; es decir, existe comunicación toda vez que se da una emisión de información con comprensión de la información de la emisión, siendo la comprensión el fundamento de la comunicación y premisa para una nueva comunicación. Esto quiere decir que toda comunicación se puede distinguir en la indisociable, indivisible, conformación de sus tres componentes que la constituyen como un evento que desaparece en cuanto aparece. Por lo tanto, para la conservación de un sistema social se requiere continuidad de una secuencia recursiva, con sentido, dentro de un proceso identitario del sistema social que distinguimos en el acto de observar, sea que observemos como sistemas psíquicos u observemos como sistemas sociales.

Al observar como sistema social, lo que se observa se convierte en tema de comunicación y da sentido al sistema social que interacciona con su entorno en tanto mantenga una red recursiva de comunicaciones. Esta relación entre sistema y entorno se ha definido como acoplamiento estructural. Acoplamiento absolutamente necesario para la viabilidad del sistema, pues, de no darse, el sistema deja de existir.

Empero, entre el sistema social y su entorno no existe comunicación, sino sólo perturbaciones que permiten la producción de las comunicaciones al interior del sistema social y, con ello, su conservación. Podemos decir, entonces, que sistema social y entorno se requieren, se permiten, se autoconstituyen siempre en relación a lo otro: lo diferenciado y lo indiferenciado, respecto de las comunicaciones que distinguen a un tipo de sistema social determinado según nuestras distinciones o las autodistinciones del sistema social según lo que observa del entorno y configura como información posible de perturbar su estructura, y más aun incluso, su identidad. Esto porque una misma operación puede tener (y tiene) significados distintos según el sistema funcional en que se realice tal distinción.

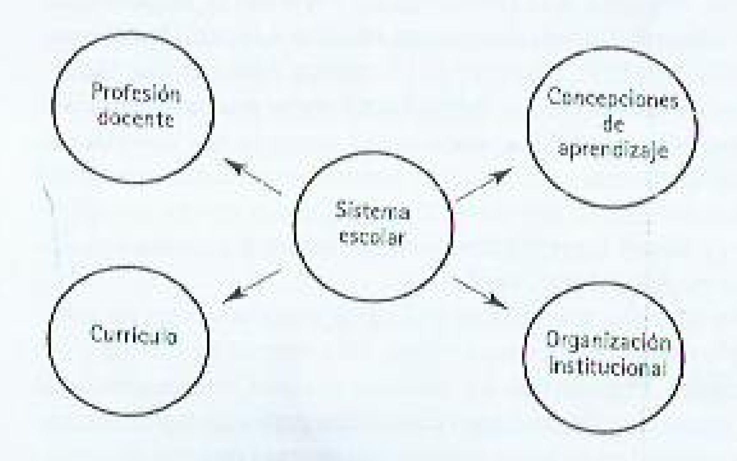
Luhmann sostiene que existen tres tipos fundamentales de sistemas auto-referentes: los sistemas vivos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales. Explica que los sistemas sociales constituyen en sí mismos las comunicaciones como elementos para su auto-conservación. Toda sociedad genera una cultura que expresa una red de comunicaciones definidas, que determinan un modo de vivir particular de ese sistema social. Así, él dice que los sistemas sociales siguen sus

propias reglas con independencia de los seres humanos. Es decir, sistemas sociales y sistemas humanos existimos en una relación dialéctica auto-constituyente, donde las modificaciones en la estructura sólo se dan por acción misma de sus propios componentes, en tanto el entorno únicamente provoca una posibilidad de cambio estructural que se encuentra determinado por el propio sistema.

De esta forma, distinguimos un sistema social y componentes y relaciones de componentes que lo posibilitan (los que podemos distinguir como estructura). Estos componentes y relaciones de componentes se van reproduciendo a sí mismos para conservar la viabilidad del sistema social que reconocemos perteneciendo a una clase particular. Si por alguna razón los componentes y/o relaciones entre los componentes dejan de reproducirse a sí mismos, el sistema social total cambia y con ello pierde su identidad de clase distintiva.

Si aceptamos las anteriores proposiciones explicativas para los sistemas sociales, podremos ahora caracterizar el sistema educacional formal dentro de la tradición paradigmática que lo ha constituido y dentro del cual surgen otras manifestaciones que complejizan, tensionan e irritan su estructura, generando diversidad de sistemas escolares.

Deseamos, en este momento, sólo hacer referencia a cuatro componentes y relaciones de componentes que consideramos característicos de los sistemas escolares: el currículo, la organización institucional, las concepciones de aprendizaje y la profesión docente.



Estos cuatro componentes estructurales de los sistemas escolares podemos caracterizarlos a su vez por lo que tradicionalmente y por separado se ha estudiado transdisciplinariamente:

- Una **profesión docente** que ha estado conceptualizada por un tipo de racionalidad instrumental que ha demandado al pedagogo auto-constituirse como un experto técnico, con las fuertes implicancias que ello conlleva en la autonomía profesional y la incapacidad de responder creativamente frente a la incertidumbre y la problematización de sus prácticas.

- Una **organización institucional** altamente jerarquizada, burocratizada y vertical, con directivos asignados que reproducen modelos de sistemas que operan con una racionalidad propia de la producción económica liberal.

- **Concepciones del aprendizaje** reduccionistas y desconfiadas de la capacidad creativa y constructora de las personas o plagadas por un afán de control y sometimiento del otro. Teorías del aprendizaje que se han centrado exclusivamente en las conductas que se desean manipular en el ser humano con el fin de alienar las identidades y obligar las conciencias.

- Un **currículo** que intenta mostrarse neutro ideológicamente, ofreciendo posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los más desprotegidos, cuando de suyo el currículo educacional tradicional es altamente selectivo, inequitativo y desigual; enfoques curriculares como el academicista y el tecnológico lo único que logran al final es reproducir la división social del trabajo.

En este escenario estructural que caracteriza a los sistemas escolares tradicionales, las adaptaciones curriculares para dar respuestas a las necesidades educativas que se les imponen a los y las estudiantes, se configuran como una estrategia que disfraza la conservación de sistemas escolares selectivos y reproductores de la desigualdad social. No se trata de adaptar el currículo en una concepción reducida a los planes y programas de enseñanza (evaluación, metodología, contenidos y objetivos), sino, fundamentalmente, se trata de transformar

toda la enseñanza para dar respuestas a las diferencias individuales de aprendizaje de los y las estudiantes que muestran las carencias de sistemas escolares que no responden a la diversidad de manifestaciones de los seres humanos.

Cuando se nos muestra que las adaptaciones curriculares responden a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (que el mismo sistema genera), se enmascara la verdadera intención de conservación de los sistemas escolares como reguladores de la división social del trabajo, puesto que se mantienen modelos de intervención centrados en el individuo y con ello, se desfocaliza la atención de modelos de intervención que transformen las instituciones, es decir, el sistema educacional total que opera dentro de una racionalidad instrumental, tecnológica, de control y sometimiento. Esto que sostenemos no es tan visible cuando se constriñe el concepto de respuesta a la "diversidad normalizada" de estudiantes ya presentes en las instituciones escolares, sino cuando se intenta incluir estudiantes que el mismo sistema a excluido en razón de sus diferencias lejanas de lo aceptado tradicionalmente; es decir, aquellos que han sido "etiquetados" como "los anormales", "los excepcionales", "los diferentes". "los discapacitados". Más visible aun con aquellos y en aquellos que hemos connotado con el adjetivo de "deficientes mentales", que son los que mayormente provocan una tensión a los sistemas escolares (Boggino y de la Vega, 2007).

Como se ha expresado en variados textos, las adaptaciones curriculares se las ha agrupado en adaptaciones de los objetivos, de los contenidos, de la metodología, de la evaluación y de la temporalización, conservando, con ello, una racionalidad de tipo instrumental-tecnológico que en nada cuestionan el operar de los elementos de los sistemas que los constituyen.

Así, sólo la transformación completa de los elementos y relaciones de elementos del sistema se convierte en un verdadero motor de innovación escolar, que deviene en transformación del sistema educacional.

Lo anterior sólo es posible si los elementos y relaciones de elementos que caracterizan a los sistemas escolares se transforman en su totalidad para constituir un nuevo sistema educacional. Esto, a nuestro entender, es posible únicamente si consideramos las estrategias de adaptación curricular como un proceso de transición en la consecución de una verdadera transformación de la educación formal (Manosalva, 2002).

Es decir, cuando se conciba la profesión docente como la de un verdadero intelectual crítico que ejerce una labor política transformadora en una institución centrada en el diálogo y la democracia, con concepciones del aprendizaje constructivistas y críticas, liberadoras y confiadas en la relación profesor-estudiante, con un proyecto curricular institucional que reconozca y valore la diversidad individual y el enriquecimiento de la heterogeneidad cultural en los procesos de desarrollo psicosocial, estaremos frente a otro sistema educacional.

Para ello creemos que:

1. **Primero:** debe existir una perspectiva intercultural que permita el derecho a las diferencias e igualdad de oportunidades de los grupos segregados de los sistemas sociales valorados socialmente.

2. **Segundo:** deben existir unas relaciones sociales donde tengan el menor peso posible los elementos de segregación. Se deben horizontalizar las relaciones humanas mediante el dialogo y el respeto mutuo.

3. **Tercero:** debe valorarse la heterogeneidad. Esto implica respetar la diversidad. Existe lo heterogéneo, todos tenemos diferencias que enriquecen los procesos sociales y las culturas.

4. **Cuarto:** debe ser actuado lo más precozmente posible. Las estructuras y los elementos subyacentes de la exclusión se van fortaleciendo a través del tiempo hasta llegar a naturalizarse, generando procesos simbólicos y subjetivos que llevan incluso hasta la psicologización, reforzando así los procesos de exclusión y segregación.

La lucha en contra de los procesos de exclusión social implica conocimientos disponibles sobre la acción colectiva. Se requiere conocer los elementos materiales y no materiales de las estructuras y dinámicas sociales que la posibilitan y perpetúan. Sólo así se pueden deconstruir los modelos de exclusión presentes en los distintos sistemas sociales, especialmente en el sistema educacional (Manosalva, 2003).

3. ¿De qué diversidad estamos hablando?

Como hemos sugerido anteriormente, la escuela y los profesores necesitan deconstruir y resignificar el conjunto de creencias y valoraciones que poseen. La noción de diversidad es una de ellas. Lo que se vive, más bien, son tensiones en torno a la diversidad, tensiones que encierran una contradicción no resuelta sino desde un pensamiento crítico y dialéctico.

A continuación se presentan tres tensiones comprensivas en torno a lo que es y no es la diversidad.

3.1. Primera tensión compresiva: Entre una epistemología monoculturalista y una multiculturalista (Fidel Molina) (Molina, 1992).

De un tiempo a esta parte se ha venido sosteniendo que los temas pedagógicos implican fuertemente una dimensión de orden epistemológica y social. Con esta demanda se han puesto de relieve las preguntas por el conocimiento, su origen y validez, como parte de los factores situacionales que estarían explicando los procesos de cambio y de mejoramiento de la educación (Bazán; Larraín y González, 2004). En esta línea, se ha señalado la importancia de que la escuela y los profesores aprendan a deconstruir y resignificar el conjunto de creencias y valoraciones que poseen, siendo la noción de diversidad una de ellas (Ruz, 2006).

La diversidad, así interpelada, representa un problema epistemológico en cuanto emerge psicosocialmente de la interpretación y las creencias que poseen las personas. Los resultados e implicancias de *valorar o atender la diversidad* se gestan y expresan a partir de la existencia de una relación sujeto-objeto y preferentemente sujeto-sujeto, es decir, como un resultado de procesos intersubjetivos y relacionales que implican construcción y transmisión de conocimientos en la alteridad, en una cultura específica y en un determinado momento de la historia de los pueblos.

A partir de lo anterior, estamos en condiciones de sostener que *la (atención a la) diversidad* puede ser concebida como *la construcción social de una forma de mirar*, mejor dicho, la construcción social (y política) de una mirada favorable o desfavorable del otro, un otro extraño o cercano, superior o inferior. Esta es una mirada que trasunta la existencia de un tipo de conocimiento más o menos sistemático de la realidad y, por lo tanto, puede provenir/equivaler a aquel modo de producir

conocimientos que se denomina clásico o dominante en el mundo moderno, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no-clásico o no-dominante.

Estas formas antagónicas de construcción y validación del conocimiento son vividas como *lentes* que nos hacen *recortar* la realidad desde un punto de vista particular, en desmedro de los otros "recortes posibles", dado que se trata de *lentes* que operan con la misma lógica de los paradigmas, es decir, omnicomprensiva e inconscientemente (Kuhn, 1962).

Una manera de entender esta lectura epistémica, social y política de la diversidad es aprovechar las nociones de *epistemología monoculturalista* y *multiculturalista* que sugiere Fidel Molina (1992). Para este autor argentino, en el marco de sus preocupaciones sobre los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que han recorrido la historia de la educación intercultural, la educación puede ser entendida desde dos epistemologías, una monocultural y otra multicultural.

Sobre la **epistemología monocultural** señala los siguientes rasgos centrales:

1. *La realidad existe independientemente de las representaciones humanas.* Siguiendo la tradición racionalista occidental, se afirma dicho enunciado a pesar de tener presente que existen representaciones mentales y lingüísticas del mundo bajo forma de creencias, enunciados y juicios.

2. *La realidad existe independientemente del lenguaje.* Las significaciones que se transmiten del emisor al receptor hacen referencia a unas situaciones de un mundo real, que existe.

3. *La verdad es un asunto de precisión de representación.* La realidad existe y la verdad se da cuando se adecuan totalmente enunciado y estado del mundo. No es un problema de puntos de vista o del acuerdo convencional, sino de grado de precisión superior a otros juicios.

4. *El conocimiento es objetivo.* No depende de actitudes o de los sentimientos subjetivos de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, lo cual no invalida la posibilidad

de evolución del conocimiento ni de la controversia, ya que ello reside en el grado de correspondencia de un juicio con un fenómeno objetivo[4].

Con respecto a la **epistemología multicultural**, señala que:

1. *La realidad es una construcción.* La realidad social no existe independientemente de los actores que la hacen, de las teorías que permiten la conceptualización y del lenguaje que promueve la comunicación: "Toda objetivización es una objetivización *bajo una descripción*."

2. *Las interpretaciones son subjetivas.* La interpretación es por esencia individual, y si es colectiva depende de las competencias de recepción que orientan la interpretación.

3. *Los valores son relativos.* La verdad es relativa y está enraizada en una historia personal y en las convenciones colectivas. Ello implica relativizar todo juicio de valor.

4. *El conocimiento es un hecho político.* Es una versión de la realidad, una perspectiva entre otras.

Como puede notarse, siguiendo a Molina, para definir y abordar genuinamente lo que es diversidad (y otros conceptos pedagógicos relevantes) habría que situarse críticamente en una comprensión epistemológica de orden multicultural. Nosotros agregamos aquí que, difícilmente, la diversidad emanada de una epistemología monocultural garantice adecuadas formas de coexistencia e inclusión en la escuela, excepto las que se rigen tradicionalmente en la cultura escolar por el autoritarismo y la negación del otro. Se trataría, en consecuencia, de instalar (la construcción de la) noción de diversidad en los campos interpretativos del constructivismo, la dialogicidad y la intersubjetividad, constituyendo una auténtica educación en y para la diversidad[5].

4. Una *objetividad* sobredimensionada no sólo es poco realista para la Educación, sino claramente reduccionista de sus pretensiones de comprensión e intervención. Cfr. Bazán, D (2001).

5. Esta complejización epistemológica de la diversidad no es frecuente ni suficiente. Véase, por ejemplo, a Sirley Dos Santos, M. (2003).

Esta tensión entre una mirada multicultural y otra monocultural de la realidad (y de la diversidad) parece sintetizar una manera antagónica de decir cosas del mundo, algo así como una versión con la gente (multicultural) y otra que prescinde del sujeto (monocultural)[6]. No estamos frente a un tema menor: la dupla multi/monocultural encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconciliable, con sentidos y resultados notoriamente divergentes. Las distancias entre ambas epistemologías son sustanciales, representan dos modos de conocer: dos formas de definir, operacionalizar y legitimar la realidad y, por ende, la diversidad.

La distinción propuesta permite identificar una plataforma, la epistemología multicultural, en la cual se asienta la idea profunda de la diversidad, pues aquí interesa comprender las interpretaciones de sentido del otro y las que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica. Se trata, por lo tanto, de una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen. Pero también esta postura del conocimiento permite advertir de la dificultad para valorar auténticamente la diversidad cuando se deja fuera al sujeto, al otro, pues se desconfía de su aporte estimándose innecesaria su propia reflexión o interpretación de la realidad (epistemología monocultural).

El cuadro siguiente pretende aplicar con algún detalle las distinciones epistemológicas previamente reseñadas a la noción de diversidad. Tendríamos, entonces, una diversidad de raíz monocultural y otra de raíz multicultural:

6. Esta dualidad de miradas correlaciona con otras aportaciones relevantes de orden epistemológico. Véase, por ejemplo, las distinciones *etic* y *emic* que propone Jesús Ibáñez. Cfr. Ibáñez, J. (1991).

Aspecto	Epistemología monocultural (diversidad restringida)	Epistemología multicultural (diversidad amplia)
Otra denominación	Psicodiversidad Diversidad tecno-instrumental	Sociodiversidad[7] Diversidad emancipatoria
Lugar de la diversidad	Allá afuera, en el otro	Acá, conmigo, entre nosotros
Motivo para atender a la diversidad	Control. Optimizar una realidad y hacerla eficiente (Ej.: Mejorar los aprendizajes).	Comprensión. Transformar una realidad que limita el desarrollo y la dignidad humana. Legitimar ética y políticamente las diferencias humanas.
Valoración de la diversidad	Desde el riesgo y el temor: desde lo patológico.	Desde la fertilidad de lo nuevo y la alegría de lo diferente: desde la sanación.
Rol de sujeto frente a la diversidad	Pasivo e individual. Se nace con ella o se adquiere.	Activo y comunitario. Es parte de la construcción social de la realidad y aporta riqueza a la sociedad.
Rango de expresión de la diversidad	Un rasgo físico, psicológico, médico o social. Un recurso o medio para adaptarse o estar en la sociedad.	Las valoraciones sociales, el sentido de hacer las cosas, el conjunto de las reglas, la manera de hacer las cosas.
Estrategia de abordaje de la diversidad	Pensar racional y objetivamente lo diferente, decidir y actuar.	Frente a la diferencia, dialogar, consensuar y comprender.
Técnicas usadas para conocer la diversidad	Estadística, tests y cuestionarios.	Observación, entrevistas, grupos de discusión (conversación).
Fundamento de poder para atender la diversidad	Ser expertos en la materia, una autoridad superior.	No se requiere, es la comunidad en su conjunto la que vive y disfruta de la diversidad.
Vínculo con la normalidad	La normalidad es una definición necesaria para poner límite y orden a la diversidad permitida	La normalidad no existe, es una construcción cuestionable, no se asocia con la diversidad.
Noción de la moral asociada	La diversidad es dicotómica: muestra lo bueno y lo malo.	La diversidad es construcción compleja de sentidos: no sabemos ni queremos saber lo que es bueno-malo.

3.2. Segunda tensión comprensiva: Entre las diferencias, los diferentes y el diferencialismo (Carlos Skliar). Este autor argentino se ha caracterizado por desarrollar una novedosa línea argumentativa

7. Garrido, J. (1999: 13-32).

de cuestionamiento de la educación especial dominante, proponiendo una cierta filosofía de la diversidad de orden deconstructivista[8].

En este contexto, para Skliar (2005):

1. La educación especial, así como la educación en general, no se preocupan de las diferencias sino de los "diferentes", los "extraños", "los anormales". Por ello, se confunden trágicamente la/s "diferencia/s" con los "diferentes".

2. Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso denominado de "diferencialismo", esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias.

3. La diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias.

4. El hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor", etcétera.

5. Se establece, aclara este autor, un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. Este diferencialismo hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera.

8. Cfr. Skliar, C. (2002).

6. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. La escuela no se preocupa de la "cuestión del otro" sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación a la mismidad.

7. Cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo las diferencias.

8. De hecho, el problema —dice Skliar— no está en qué son las diferencias sino en cómo inventamos y reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la "cuestión del otro" —que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad— de la "obsesión por el otro".

Desde Skliar, en consecuencia, se puede advertir que la mera preocupación por la diversidad no es suficiente para fundar una plataforma de desarrollo adecuado de una convivencia democrática. Esto es así dado que lo que la escuela desarrolla es más bien el diferencialismo, esto es, la actitud de identificar (y denunciar) al diferente dentro de la diferencias para terminar excluyéndolo, psicopatologizándolo y estigmatizándolo. Todos ellos efectos no inherentes a una cultura escolar *ad hoc* para la convivencia armoniosa y democrática.

3.3. Tercera tensión comprensiva: Entre la *normalización* y la *diferenciación* (María del Carmen Oliver)[9]. Esta autora española ofrece una contundente aproximacion al tema de la diversidad en los proyectos educativos, introduciendo las atractivas nociones de normalización y diferenciación como procesos que co-existen en la escuela y que pugnan por dotar de sentido a la labor educativa.

Para María del Carmen Oliver:

1. La escuela actual está replanteándose sus funciones, sus normas y, sobre todo, su concepto de normalizar.

9. Cfr. Oliver, M.C. (2003).

2. *Norma* es toda regla que se debe seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades... Así, *normalizar* es regularizar o poner en orden lo que no lo estaba; hacer que una cosa sea normal, tipificar, ajustar a un tipo, modelo o norma.

3. Existe otro proceso educativo posible, *diversificar*, es decir, convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único.

4. Oliver aborda la idea de *desigualdad* como aquellas diferencias personales que, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierten en desventajas, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, ya que quedan fuera del marco de excelencia que la propia institución se marca.

5. Por *excelencia* se entienden aquellos juicios fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad.

6. En este marco, existe una tendencia en la institución escolar a convertir las diferencias en desigualdades (*la compensación, la certificación y/o el rechazo).* Esta actitud se enmarca en una versión moderna de la normalización.

7. Una nueva tendencia estaría dada por el proceso de *diferenciar*, esto es, pasar de las desigualdades a las diferencias.

8. Esto implica ampliar nuestra visión desde el campo personal o individual al campo social. Las diferencias de origen social tienen una clara incidencia en el entorno que nos ocupa. Es necesario considerarlas y reflexionar sobre ellas, puesto que constituyen una incorporación más novedosa que las diferencias correspondientes al ámbito de lo físico o de lo psicológico.

9. Las diferencias de origen social han sido, señala la autora, sufridas y difícilmente asumidas desde los planteamientos pedagógicos. Tales son las diferencias originadas por el *nivel socio-económico*, en primer lugar; *el medio socio-cultural*, en segundo lugar; y su *procedencia*, es decir, las migraciones, en tercer lugar.

10. Estos tres ámbitos introducen diferencias culturales, de lenguaje, de códigos, de valores y prioridades, de ideología, de religión, de modelos de referencia, de expectativas ante el futuro, que inciden, de forma importante, en el quehacer cotidiano del docente y en el objetivo de enseñar y aprender que la escuela como tal debe proponerse.

Para Oliver, la escuela es una institución que debe hacerse cargo de la pregunta por cuánto ha de *normalizar* y cuánto ha de *diversificar*. Esta suerte de "metacognición institucional", lo sabemos, no forma parte de las preocupaciones más relevantes de la escuela actual. Probablemente, un cambio en estas condiciones metacognitivas pase por un cambio de fondo en la cultura escolar de las escuelas.

3.4. Tras una mirada integradora: La noción hermenéutico-crítica de la diversidad.

Finalmente, un ejercicio integrador de las tres tensiones expuestas podría ofrecer una comprensión más potente y fértil de la naturaleza compleja de la diversidad. Se trata de contar con una comprensión de la diversidad coherente con lo que se ha denominado *Pedagogía de la Convivencia* (Aristegui, 2005). Eso es lo que se propone a continuación:

1. Las distinciones anteriormente revisadas son énfasis o dimensiones de una comprensión paradigmática mayor, *etic y emic*[10], correlacionadas con los intereses constitutivos del conocimiento planteados por J. Habermas (1982), esto es, intereses técnico, práctico y crítico.

2. En este sentido, una lectura restringida de la diversidad existe y es frecuente. Tal lectura se levanta en/desde las nociones de *normalización* (Oliver), *epistemología monocultural* (Molina) y *diferencialismo-diferentes* (Skliar).

10. Estas nociones han sido tomadas de la Antropología y trabajadas epistemológicamente por el español Jesús Ibáñez. En este texto se recurre a ellas tal como han sido desarrolladas en Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004).

3. Esta mirada restringida es tributaria de una concepción *etic* de la realidad social, orientada por un interés técnico, desde una racionalidad instrumental.

4. Por ello, se trata de un discurso y una práctica no transformadora sino de control, ocultamente homogeneizadora y segregadora. Se privilegia la eficiencia y la productividad de los procesos sociales mas no la riqueza que dan la complejidad y las incertezas asociadas a las diferencias en una realidad social que se construye intersubjetivamente y con los otros.

5. Del otro lado, en una mirada abierta y amplia de la diversidad, ética y políticamente definida, se encuentra una concepción *emic* de la diversidad, orientada por un interés práctico pero profundamente crítico.

6. Aquí encuentran su lugar las dimensiones o énfasis puestos en la *diferenciación* (Oliver), en una *epistemología multiculturalista* (Molina) y en la existencia y valoración de las *diferencias* (Skliar).

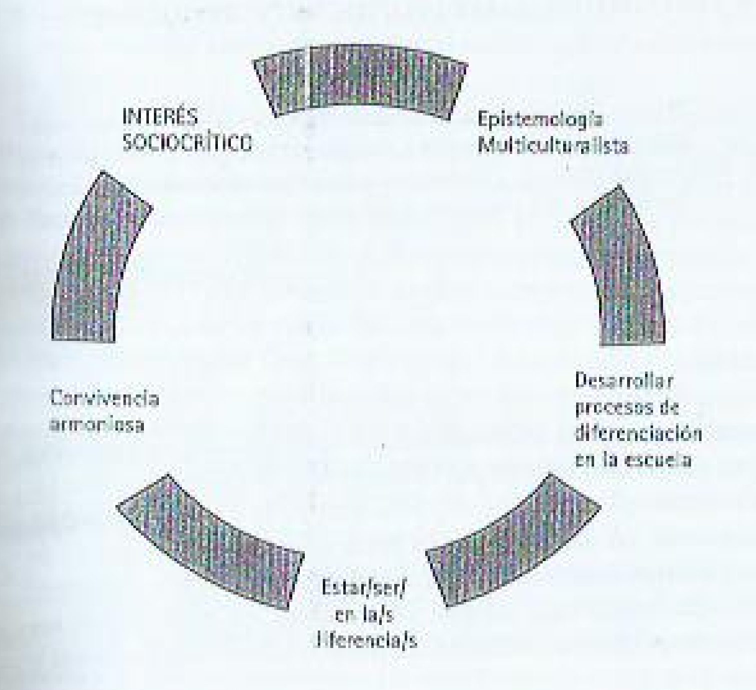
7. En este discurso social y pedagógico, la diversidad representa una invitación/incitación a resaltar la legitimidad de las diferencias posibles (e inimaginables) en la idea de enriquecer la vida social y la formación de las personas, con el interés mayor de avanzar en las tareas de emancipación de todos los miembros de nuestra sociedad.

8. Lo que hay aquí es **una visión pedagógica de la diversidad (y la convivencia) cuyo sentido último es la transformación social y la dignificación de la vida humana.** Es decir, una mirada de la educación que acoge auténticamente la diversidad y que permite imaginar y desarrollar mejores procesos de intervención en la escuela con vistas a contar con una auténtica convivencia democrática.

Se advierte, con todo, que la complejización de la respuesta a la diversidad en contextos escolares está tensionada por la distinción entre una diversidad subjetiva y una diversidad social. La primera, al

considerar los sistemas humanos como sistemas psíquicos; la segunda, al considerar los sistemas escolares como sistemas de comunicaciones. Por lo tanto, la respuesta a la diversidad se centra en una problemática psicosocial que conduce a entender la convivencia como una realidad contextualizada.

El siguiente esquema sintetiza esta lectura integrada, complejizadora y socio-crítica de la diversidad, mostrándola en su relación con la construcción de la convivencia.



Dado el carácter circular de este modelo, todos los momentos de él tienen igual valor epistemológico y pedagógico[11]. Lo mismo se puede decir del sentido en que se recorre. Empero, se sugiere iniciar este recorrido pedagógico desde un **interés sociocrítico** (con Habermas). Desde esta noción del conocimiento se valora ahora una **epistemología multiculturalista** (con Molina), instalándonos en los campos interpretativos del constructivismo, la dialogicidad y la intersubjetividad.

11. Está pendiente en esta construcción sumar otras tensiones y comprensiones de carácter más histórico-antropológicas. Es el caso, por ejemplo, de Todorov, T. (1991).

Desde ahí nos vamos a la escuela, al proyecto educativo y la cultura escolar, que hacen de la **diferenciación** un sentido pedagógico mayor, más justo y equitativo (con Oliver).

Luego, entrando al aula, en la relación pedagógica que pone frente a frente a unos y otros, asoma la actitud inédita de **estar/ser en las diferencias** (con Skliar), acogiendo ampliamente a los otros, emocionando en/con la alteridad, sin racionalizar quién es el otro que está allí, sin nombrar ni etiquetar con fines solapados de control.

Finalmente, allí, dispuesta, fértil e inevitable: la posibilidad de una convivencia armoniosa y democrática viniendo de **una autentica educación en y para la diversidad**[12].

De acuerdo a la doble lectura de la diversidad presentada, es conveniente advertir de la inconveniencia de tomarlas dicotómicamente, esto es, como dos concepciones totalmente incompatibles. Si bien son epistemes mutuamente excluyentes desde un punto de vista filosófico, se trata de una tensión dinámica que se desplaza históricamente de un lado al otro, dando a un grupo humano la posibilidad de resolver ecléctica y dialécticamente los problemas emergentes. En este sentido, más que tomar posturas por uno u otro enfoque de la diversidad, el desafío implícito para los pedagogos es interrogarlos, armonizarlos y exponerlos en toda su complejidad al interior del sistema social y de la escuela (Cullen, 2004).

Este es un desafío de marca mayor para la educación, terreno en el cual todavía educar corresponde al proceso en que un sujeto trata de formar a otro sujeto desde los parámetros incuestionables de lo establecido, es decir, de adaptarlo a la norma y de cambiar —en la medida de lo posible— esas diferencias que le resultan disfuncionales a las condiciones psicosociales donde se desenvuelve el sujeto-aprendiz. En este contexto, la diversidad auténtica, mejor dicho, la valoración profunda de la diversidad, al ir más allá de la mirada monocultural, entrando en los territorios significativos de una comprensión multicultural, empieza a ser vivida como una opción ética y política, todo lo contrario de la neutralidad que habitualmente se proclama desde las aulas universitarias o desde la política pública (Arribas; Boivin y Rosato, 2004).

12. Esta complejización epistemológica de la diversidad no es frecuente ni suficiente. Véase, por ejemplo, a Sirley Dos Santos, M. (2003).

CAPÍTULO VII

La escuela aproblemada: breve panorama sociocrítico de las tensiones a (re)conocer y resolver[1]

"No es fácil ponerse de acuerdo en muchas de las cuestiones que afectan a la educación, lo que refleja que no solo existen diferencias técnicas o económicas sino que tampoco están claros para todos sus objetivos y las estrategias para conseguirlos".

A. MARCHESI (2006: 75)

Presentación

Mirar críticamente la sociedad en que vivimos, con su mutación modernidad-posmodernidad en pleno desarrollo, implica reconocer un escenario presente plagado de complejas tensiones y contradicciones. En este escenario, los países procuran llevar adelante sus proyectos de desarrollo y de modernización de la mejor manera posible, opciones de sociedad que repercuten, de uno u otro modo, en cada uno de los subsistemas sociales de la sociedad: cultural, político, educacional y económico.

Por ello, la escuela (colegio, liceo, jardín infantil, universidad) y sus respectivos actores, como parte del sistema social, también han empezado a vivir el conjunto de tensiones y contradicciones del actual escenario social, político y educativo. Dado que el problema de la educación es finalmente un problema social y también pedagógico, ello exige mejorar la *permeabilidad* de la escuela y hacer de ella una institución

1 Una primera versión de este texto fue dada a conocer como parte del artículo de Aristegui, R., Bazán, D. y otros (2005). Luego una versión enriquecida fue presentada como Bazán, D. (2006). La presente es una versión ampliada y enriquecida.

autorregulada (o metacognitiva) capaz de discernir moral y políticamente sobre los flujos de orden cultural y curricular que vive.

En este derrotero, un desafío mayor de la escuela tiene que ver con ser capaz de construir su propia permeabilidad crítica escuela/entorno, de modo de desarrollar los fines sociales y educativos que la definen a partir de la incorporación responsable en su agenda vital de las siguientes **tensiones**[2]:

a. *La tensión entre lo racional y lo razonable (racionalidad instrumental versus racionalidad axiológica)*

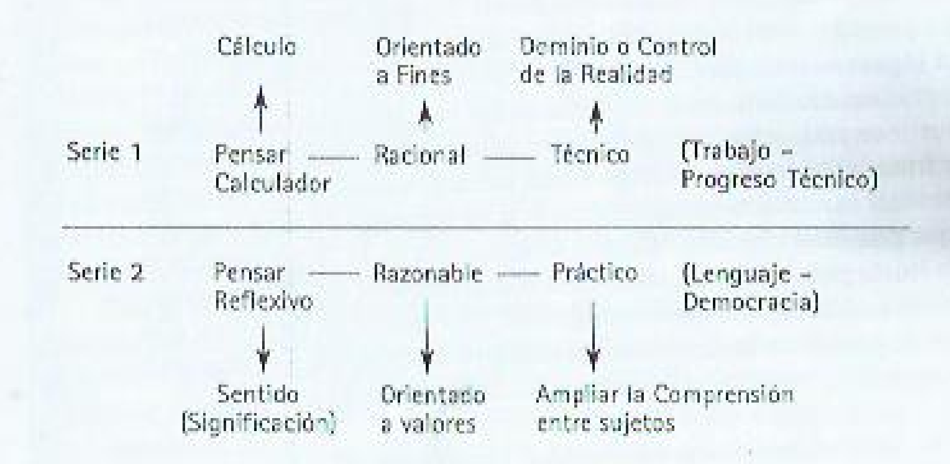
Esta tensión ha sido planteada por diversos autores aludiendo a la existencia de una disputa entre dos lógicas, racionalidades o series categoriales que debemos articular para una mejor comprensión de la vida social[3]. En efecto, se propone distinguir la presencia de dos modos de pensar: *el pensar calculador* y *el pensar reflexivo* (planteada por M. Heiddeger). El *pensar calculador* implica contar o calcular, tomando en cuenta las circunstancias de la vida, partiendo de una calculada intención hacia determinados fines. Distinto es el *pensar reflexivo* que trata de un pensamiento que medita sobre el sentido que impera en todo cuanto existe. La reflexión se aplica a todo orden de cosas, pero exige un mayor esfuerzo, adiestramiento prolongado y paciencia.

Una manera complementaria de entender esta dicotomía remite directamente a la distinción entre dos tipos de racionalidad que aportó G. H. Von Wright: *lo racional* y *lo razonable*. En esta propuesta se hace un cuestionamiento al tipo de racionalidad que la ciencia representa, enfatizando que la racionalidad humana tiene dimensiones diferentes de las atribuidas a la ciencia occidental. De este modo, la racionalidad está orientada hacia fines y los juicios de razonabilidad, en cambio, se orientan hacia valores (hacen referencia a la forma de vivir, a lo que es bueno o malo para el hombre). Lo importante aquí es aceptar que lo razonable también es racional, pero lo racional no siempre es razonable.

2. Llamaremos *tensiones* a una relación dinámica y conflictiva entre dos posibilidades o expresiones de un problema o situación de la cotidianeidad de un grupo humano. Una tensión debe ser resuelta, en uno u otro sentido de la dicotomía, o en un sentido nuevo y original, pero a veces ocurre que sólo asumir y vivir la tensión ya es suficiente para los grupos humanos exitosos, armoniosos y autorreflexivos.
3. Se sigue de cerca aquí lo planteado en Ruz, J. y Bazán, D. (1998).

Una tercera distinción refuerza lo señalado. El alemán Jürgen Habermas distingue entre *lo técnico* y *lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias y el tipo de decisiones que son racionales en relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, etcétera. Puesto que se trata de lógicas distintas, no es fácil esperar convergencia espontánea entre el progreso técnico y la democracia, tal ocurre en las sociedades modernas.

Estas tres distinciones (de Habermas, Heiddeger y Von Wright) han sido organizadas horizontalmente por el profesor chileno Juan Ruz en ***dos series categoriales*** mayores, obteniendo una correlación entre un modo de pensar, un tipo de racionalidad y una actitud determinada frente al mundo (Ruz y Bazán, 1998):



Estas dos series categoriales son distintas pero complementarias, representan dos modos de leer el mundo, interpelando a la escuela y al profesorado a establecer inteligentemente el modo en que ambas series categoriales se pueden articular, dado que normalmente ambas son requeridas para el desarrollo de los procesos y funciones educativas.

Veamos un ejemplo. Pensemos en la siguiente pregunta: ¿es conveniente invertir en educación? Pocas personas contestarían "no", es decir, afirmarían que invertir en educación es una asignación de

recursos públicos y privados que no conduce eficientemente a la producción de nuevos bienes de consumo o de capital. Esta posición es descartable porque supone explicitar una nula comprensión de la naturaleza social de la educación. El problema, por lo tanto, se traslada a la fundamentación que dan aquellos actores que contestan afirmativamente a esta interrogante. Aquí, la respuesta difiere si se aplica la serie categorial 1 o la 2. Lamentablemente, la racionalidad económica es la que prima, siendo básicamente una racionalidad instrumental en donde la noción de productividad y de eficiencia son preponderantes (no es casualidad, como se sabe, que distintos estudiosos hablen de "evangelizar la economía", de "economía a escala humana" o, sencillamente, de "darle un aire de solidaridad al mercado"). Hay aquí una visión de las cosas caracterizada, epistemológicamente, por un paradigma positivista, cuantitativo e individualista, que deja de lado otras categorías de análisis.

El punto más grave es que la educación dependa de las demandas que el sistema económico le hace, y no al revés. La formación profesional del pedagogo lo pone en desventaja frente al discurso economicista puesto que no maneja el lenguaje económico y se ha formado en una lógica valórica o reflexiva (serie categorial 2). De hecho, si se acepta que desde una mirada económica se considera conveniente invertir en educación, aunque se trate de un bien intangible que puede dar frutos en el mediano y largo plazo, se está pensando en realidad en optimizar la mano de obra, en proveer a las empresas de un trabajador mejor preparado, más calificado (serie categorial 1). Y no importa si este sujeto potencia la sociedad civil o si contribuirá con la consolidación de la democracia (serie categorial 2). Lo que se ha de lograr, a la hora de pensar en la inversión, es una articulación entre el discurso pedagógico (serie 2) y el discurso económico (serie 1).

b. *La tensión entre productividad y convivencia*[4]

Como sabemos, los centros educativos actuales están exigidos a ser más eficientes, esto implica sobre todo lograr que los alumnos y las alumnas aprendan más y mejor, en coherencia con los nuevos saberes que la ciencia y la cultura universal han ido acumulando en las últimas décadas. En un plano de realidad, el SIMCE y otras evaluaciones

4. Véase: Ruz, J. (Editor) (2006).

de la calidad de la educación nos muestran que las instituciones educativas no han sido capaces de producir alumnos que entiendan lo que leen, que resuelvan cálculos simples de porcentaje o que redacten una carta para encontrar trabajo, todas ellas son competencias básicas requeridas para insertarse adecuadamente en el mundo laboral o de la educación superior, provocando para el sistema económico y político una desventaja importante a la hora de contar con los recursos humanos preparados para competir en los mercados internacionales. En este sentido, la escuela aparece frente a la sociedad como improductiva y presionada a hacerse cargo de estas demandas de eficiencia y productividad.

Sin embargo, siguiendo los lineamientos trazados por la UNESCO, podemos señalar que también hay otras tareas pendientes de la escuela, tareas formativas que tienen otra racionalidad y que entran en pugna con la exigencia de productividad. En efecto, para la UNESCO la escuela debe procurar que los niños y jóvenes aprendan a saber, aprendan a hacer, aprendan a ser, aprendan a aprender y, finalmente, aprendan a convivir. Si nos fijamos bien, en los pilares de la educación que propone la UNESCO se encierra una doble naturaleza. Por un lado, una expectativa de orden instrumental (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a aprender) y, por otro lado, una demanda de orden valórica (aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender)[5].

Lo anterior implica que es necesario revisar las políticas educativas asumiendo que el aprendizaje humano es básicamente un proceso intersubjetivo y de vínculo entre sus actores, por lo que exige las condiciones organizacionales y la capacidad de las personas **para vivir juntos, para convivir**, respetando y consensuando las normas básicas de la cultura escolar (Gimeno Sacristán, 2006). En esta perspectiva, la convivencia en la escuela constituye un propósito pedagógico en sí mismo y representa un factor incidente clave de la calidad de la educación que queremos.

De esto se concluye que la escuela está interpelada a realizar una articulación de las racionalidades instrumental y valórica, de modo de integrar coherentemente los complejos desafíos de productividad y de convivencia. La productividad y la convivencia corresponden a

5. "Aprender a aprender" representa lo que hoy reconocemos como *metacognición*. Es importante notar que ella puede ser interpretada desde ambas racionalidades, por lo que tiene una complejidad no menor. Cfr. Bazán, D. y González, L. (2007).

dos modos de estar en el mundo, dos formas de leer la realidad que hemos de integrar y de asumir responsablemente en y desde la escuela.

Claramente, esta no es una tarea simple. Hace falta que los alumnos aprendan bien, que nos elevemos en las mediciones de rendimiento y productividad en la escuela, pero está pendiente también el mejoramiento de la calidad de la experiencia formativa, abordando lo que ocurre en la sala de clases, en los patios, en los laboratorios y talleres, centrando la mirada en la dimensión socioafectiva de la relación entre maestros y estudiantes, en el marco de un currículo renovado y abierto a la comunidad y en contextos culturales específicos (Aldana, 2006).

c. *La tensión entre el consumo y la realización personal* [6]

Los tiempos modernos han implicado nuevas libertades y la búsqueda casi desesperada de nuevos sentidos para la vida (superando las convicciones teocéntricas de la pre-modernidad). De lo que se trataría ahora, al parecer, es de obtener una transformación de nuestra existencia terrena, de nuestra vida ordinaria habitual, en otra mejor y extraordinaria.

Es una época en la que la vida futura feliz la queremos ahora y no mañana. Ya no a través de nuestros hijos y nietos, tampoco en otra vida después de esta vida, ni en el progreso y felicidad de toda la especie humana, mucho menos en un destino absoluto final o en un estado de gloria con una nueva naturaleza. Deseamos gozar en nuestros cuerpos, en el "más acá" y directamente.

Si *Paraíso* significa "pared alrededor", entonces, ¿de qué modo los jóvenes construyen una vida paradisíaca? Probablemente el "paraíso juvenil" deba ser comprendido como un espacio personal pleno de sentido para construirse una identidad con libertad, es decir, que la "pared alrededor" otorgue una sensación de orden, en que se haya resuelto la pregunta de "quién soy", que se tenga respuesta a las grandes preguntas de la vida y que se posea la certidumbre de que la realización personal es progresivamente posible. Aquí hay que tener cuidado, no está en crisis la familia, ni la escuela, la crisis es de las instituciones que habitualmente proveen de sentido. Las grandes preguntas del ser humano: ¿por qué nací?, ¿por qué moriré?, ¿cómo me debo comportar?, ¿por qué no soy feliz? y otras, cuando alcanzan respuestas consistentes

6. Tomado preferentemente de Bazán, D. y Larraín, R. (1998).

y adecuadas a las necesidades de los jóvenes, proveen del sentido buscado. Lo que ocurre es que las organizaciones que tradicionalmente las entregaban o no lo hacen o lo que entregan no les llega.

La realización personal es la integración personal (cómo satisfacer las expectativas que tenemos para con nosotros) y social (cómo satisfacemos las expectativas de los demás sobre nosotros y si las expectativas ajenas son semejantes a las nuestras). La frustración es el choque entre todas esas expectativas, las que no se pueden alcanzar simultáneamente. Todos aspiramos, después de todo, a una vida plena, o sea, realizada.

Cuando tratamos de llenar la vida, la primera reacción es llenarla con cosas, luego descubrimos que también la podríamos llenar de eventos, de movimiento y de estímulos sensibles. Nuestras expectativas más privadas son vivir y que nos acontezca lo que les ocurre a las "estrellas" y a los "personajes", estos pueden ser del espectáculo, del cine, de la farándula o del fútbol[7]. Y así nos subimos al "carro del arribismo emocional", tratamos de conocer a la gente que hay que conocer y eludimos a las que no se deben conocer, viajamos donde hay que ir, tenemos que estar en los momentos justos con la gente precisa, es de justicia endeudarnos para seguir un cierto tren de vida por encima del que habíamos tenido, lamentablemente tenemos que abandonar nuestras viejas pero impropias costumbres y hábitos —quizás los valores—, no queda más que cambiar de amistades y conocidos y aspiramos a mudarnos de barrio. Las expectativas para con nosotros, nuestros hijos y cónyuge se sobredimensionan pues deben ser bellos, inteligentes y triunfadores.

Tras la búsqueda de nuevas emociones y sensaciones, hasta las drogas nos pueden aprisionar. Y consumimos —de todo— para ser alguien. Las marcas de los productos pasan a ser las señas de identidad virtual (Molina, 2006). La vida se vuelve simulacro cuando las expectativas que captamos del medio que nos rodea nos dicen que debemos vivir grandes acontecimientos, momentos estelares o la vida como evento; así, pues, vivir hoy es poseer una fuerte dosis de exhibicionismo, tener algo que mostrar ("consumo, luego existo"), buscar la espiritualidad

7. Hay aquí un reconocimiento fuerte del papel de las comunicaciones en las relaciones de dominación que se establecen en la sociedad capitalista. Este es también un problema de orden pedagógico, de la pedagogía crítica, tal como lo plantean las tareas de "alfabetización crítica" que sugiere Peter McLaren en cuanto desafío de formación de las nuevas generaciones. Cfr. McLaren, P. (1994).

perdida en objetos fetiche. Pero en realidad no se consumen objetos sino metáforas de identidad para obtener de los otros "efectos espejo", reacciones que nos proporcionen la identidad buscada (Kaulino, 2004). Los jóvenes (y los adultos) consumen metáforas (en cuanto los objetos no valen por su realidad sino por lo que expresan y sugieren) que operan como información o mensajes, y metonimias (esto es, modos de manejo de los contextos metaforizados, la capacidad que tenemos de ocupar nuestras posibilidades, nuestra libertad o nuestra independencia emocional, por ejemplo).

Dicho de otra manera, fundar la vida en las alegrías del consumo conduce ineluctablemente a la tristeza ya que lo propio del comprar no se agota en el objeto comprado (efímero y/o desechable) sino en el proceso de compra permanente (o sea, una constante insatisfacción)[8].

Así, la "vida mercantilizada" frustra, pues todo lo que consigamos perecerá o mañana será reemplazado por algo mejor. No podemos comprar objetos finalistas, trascendentes o valiosos en sí, ellos se deben alcanzar de otra forma. De ahí que la promesa de la publicidad: "gozarás", "te satisfarás", es al final la frustración de quien la creyó: "no gocé ni me satisfice".

d. *La tensión entre la tradición y las nuevas tecnologías*

Esta tensión se reconoce en el marco de la aparición de las NTICs. Las instituciones educativas han desplegado grandes esfuerzos por estar a la vanguardia tecnológica, sumando variados recursos por acceder a Internet, a modalidades educativas *on line* o al uso masivo de nuevos y múltiples formatos educativos (Hepp, 2003).

Lo realizado a la fecha, probablemente, es todavía insuficiente y esto se explica menos por un problema de costos que por la presencia de una cierta brecha tecnológica y de las habituales resistencias al cambio. Lo importante en esta tensión es que la escuela asuma responsablemente el sentido pedagógico de las NTICs, orientando los usos y comprensiones de estos nuevos medios educativos en función de una actitud formativa que resulta de la necesidad profunda de valorar

8. Esto podría explicar la proliferación de los locales comerciales del tipo "todo a mil". No es necesario de hecho ir a comprar porque se tenga alguna necesidad a priori o específica, ésta surge más bien al enfrentar la multiplicidad de ofertas que hay para los que posean mil pesos.

la diversidad y de potenciar la mutua comprensión entre los miembros de la comunidad educativa[9].

La inserción en las NTICs es, después de todo, un problema asociado a la convivencia en la escuela (Hopenhayn, 2002). Recordemos que la aceleración de la vida por el incremento de las tecnologías disponibles (TV, fono, fax, automóvil, máquinas para el hogar, etcétera), una urbanización explosiva con el consiguiente alargamiento de las distancias, entre otras razones, modificó la imagen de la idílica felicidad cotidiana al punto que la quietud y el silencio llegaron a ser despreciables. La tecnología médica ha alargado la vida: todos queremos conservar la juventud y ajustarnos al ideal de "buena presencia" demandado en el mundo laboral. Pero, si atendemos al factor tiempo, "la juventud real" es aquella que tiene un gran futuro. No es raro que muchos adultos se "juvenicen" y compitan, con más experiencia, con sus hijos adolescentes. En efecto, para algunos, la vida buena es aquella que llega a ser una vorágine de luces y colores, sonidos y ruidos, movimiento y velocidad. En suma, una constante sobreexcitación de los sentidos, tal como ocurre, por ejemplo, en el afán de poseer el último aparato celular de moda: con despertador, con juegos, cámara fotográfica, con acceso a Internet, con sistema de chateo, agenda, linterna, etcétera, etcétera, etcétera, haciendo olvidar el valor esencial de la comunicación entre personas.

En este sentido, el acceso y utilización de nuevas tecnologías arrastra consigo la pregunta permanente por su uso pertinente desde un punto de vista de la cultura escolar y desde una comprensión pedagógica crítica y humanizadora de la experiencia educativa[10]. Esta es una tensión de complejidad creciente.

e. *La tensión entre lo local y lo global*[11]

En el marco de una institución escolar que posee, genera y transmite elementos culturales, contextualizada en una sociedad que asume

9. Estas nociones, con todo, ya tienen un cierto recorrido en el campo de la educación. Véase, por ejemplo, a Papert, S. (1987).
10. Esta es una pregunta muy incipiente en educación y ciencias sociales; recién formulada, por ejemplo, en el mundo del periodismo a propósito de algunas nuevas herramientas informáticas. Cfr. Vidal, A. (2006). "Los Weblogs: Una nueva tribuna para comunicar". *Información Pública*. Vol. IV, Nº 1. Escuela de Periodismo, Universidad Santo Tomás.
11. Cfr. De la Fuente, V.H. (Ed.) (2002).

la globalización como principal vía de desarrollo, la tensión local-global obliga a la escuela a pensar la pregunta ético-política de qué es aquello que la educación asume de modo responsable y crítico, permeando selectivamente los efectos no deseados de una lectura excesivamente localista o pretenciosamente globalizadora de la cultura y la realidad social.

Desde distintos lugares de habla se viene advirtiendo de las ventajas de formar parte de un mundo aventajado y superior, especialmente en temas de estabilidad económica y de desarrollo social, posibilitando la oportunidad de compartir los éxitos del paradigma de la modernidad (éxito que algunos países han sabido aquilatar de mejor manera, por cierto). Sin embargo, si este proceso gira sólo en torno a los mecanismos de intercambio de bienes y servicios, es decir, derivados de intereses de productividad y de eficiencia del mercado, claramente esta ***globalización*** puede tener efectos negativos para el desarrollo local y particular de algunos pueblos o de algunas culturas que no ven en la economía la definición sustancial de la vida humana. Por lo demás, estos últimos pueblos suelen valorar más el tema de la diversidad cultural y el equilibrio ecológico que los temas asociados al de la generación de tratados de libre comercio o de integración instrumental de mercados. Esta globalización, han dicho algunos, puede ser perjudicial para la mirada local.

Frente a esta globalización se opone una suerte de ***mundialización***, es decir, un proceso necesario de acercamiento y diálogo entre países diversos, entre culturas distintas, que empiezan a construir un horizonte de sentido crecientemente compartido. Esta integración tiene que ver, por lo demás, con una valoración importante de lo local y cultural, es decir, la de la identidad cultural, para abrirse a un mundo cada vez más comunicado y multicultural (Molina, 1992).

La escuela, en consecuencia, debe asumir esta tensión y tratar de armonizar su preocupación por lo local tanto como por lo global.

f. *La tensión entre integración y segregación social*

Si nos concentramos en el tema de la integración —en cuanto categoría axiológica— estamos frente a un concepto vinculado en su génesis a la noción de solidaridad, que sugiere la necesidad de una plena aceptación y reconocimiento del otro.

Se trata de una afirmación que nos lleva a preguntarnos: ¿qué viabilidad tiene una integración así conceptualizada? Si contestamos a partir del ideario de Simón Bolívar, quizás mucha (incluso hoy, si fuéramos poetas, pedagogos o quijotes, en general), pero hoy, con la llegada cada vez más impactante de la modernidad, al parecer tiene poca viabilidad. Sucede entonces que una integración definida en línea bolivariana obvia el dato histórico de un mundo absolutamente diferente al que le tocó vivir al prócer (Bazán; Julio y Navarro, 1993).

En efecto, la modernidad —llegada exógenamente— ha impactado de tal manera que exige una redefinición del desarrollo y del sentido de la vida social. La modernidad impone desafíos y la integración no es la excepción.

Si pensamos en los cambios que acarrea la modernidad, existe acuerdo, entre diversos pensadores, en que ella ha condicionado nuestra vivencia y el sentido de la solidaridad y de la integración. Conlleva un doble proceso: individuación/división del trabajo social y diferenciación social. Aunque el tema es complejo, baste con señalar algunos aspectos que atentan contra la noción axiológica de la integración (Bazán; Julio y Navarro, 1993):

a. la interacción social se privatiza y se centra en el mercado y el contrato social;
b. las creencias y sentimientos se concentran en el individuo, más que en la colectividad;
c. los espacios de intercambio se fundan en la simple interdependencia funcional (connotación instrumental);
d. lo privado involucra los valores y lo público una coordinación funcional de roles.

De acuerdo a lo anterior, es fácil explicar que la óptica económica sea la predominante en la praxis integracionista de América Latina y que los esfuerzos se concentren en núcleos subrregionales o en un conjunto limitado de acuerdos bilaterales. Acuerdos cuyo éxito relativo puede resumirse en función de cuestiones arancelarias, de libre comercio o de integración de mercados.

Esto está reforzando la necesidad de reformular el concepto de integración. Estamos frente a una integración definida por lo valórico-axiológico y, por ende, muy difícil de sostener sin una reflexión diferente

a lo meramente económico[12]. Empero, si la utopía ha de sobrevivir, debe repensarse, debe reconceptualizarse la integración social como un proyecto dependiente de múltiples factores.

g. *La tensión entre la neutralidad política y la formación ciudadana*[13]

El proceso educativo, dada su naturaleza social, posee un carácter político. Esto implica que la educación debe dotar al niño, a la niña y al joven de las habilidades cognitivas y sociales necesarias para participar activamente de la vida pública y democrática del país. En rigor, se ha sostenido que la escuela debe ser una institución tan democrática como democratizadora. Sin embargo, para otros, la escuela no puede ser un centro de actividad política sino un lugar de formación neutral, argumentando que la neutralidad es posible y que ello es pedagógicamente de una mayor fertilidad.

La escuela vive esta tensión, sobre todo desde un currículo técnico que privilegia la entrega de contenidos científicos y disciplinarios, sin pretensiones mayores de formación moral del estudiante.

Para vivir esta tensión hemos de reconocer que la educación no es neutral, pues siempre la relación pedagógica conlleva en su seno una definición de sociedad y de hombre a la que se desea servir o alcanzar (Bazán, 2002). Esto se traduce en un conjunto de valores y principios morales que son puestos en juego en el aula, sobre todo bajo la forma del currículo oculto. Para otros, en cambio, los valores deben ser "enseñados" desde la convicción de estar frente a valores universales que el alumno no puede cuestionar, sino poner en práctica.

Otros, desde una mirada política más intensa, sostienen que el desafío mayor para la convivencia democrática es asumir la formación moral del sujeto a partir de una fundamentación de la moral de orden intersubjetivo y dialógico, de modo de potenciar la formación de sujetos críticos y activos, lo que representa la base de formación de un

12. Esta tensión hace posible, recientemente, un renovado ejercicio evaluativo de la marcha de una reforma educativa, en cuanto "un sistema educativo que se plantee por objetivo educar para la modernidad, supone asumir el desafío de conciliar funciones instrumentales con compromisos éticos y políticos". Cfr. Ocampo, J.A. (2002: 36).
13. Cfr. Osorio, J. (2003).

ciudadano comprometido con la transformación de la sociedad y la construcción de una comunidad democrática y plural[14].

Se trata, en consecuencia, de una tensión relevante que pone frente a frente las distintas miradas sobre las dimensiones reproductivas o transformadoras de las instituciones educativas (Schujman, 2004).

h. *La tensión entre la normalidad y lo patológico*[15]

En el mundo de la Educación Especial —y fuera de él también— lo normal es valorar la *normalidad* como definición de calidad del proceso educativo. Sin embargo, en los últimos 10 años, la normalidad es una definición de orden y de sentido que está siendo vigilada y puesta bajo sospecha[16].

Sus detractores señalan que la normalidad es sencillamente una concepción de igualitarismo que se fundamenta en una construcción ideológica generada desde el poder, denominada "Teoría de la normalidad", la cual propugna la homogeneización de las personas en relación al prototipo del "sujeto normal"[17]. Se trata, no de la igualdad de las personas entre sí, sino de la igualación de éstas respecto a un modelo determinado de ser persona. Modelo que es externo al sujeto que puede ser descrito como una forma de dominación de unos sobre otros.

Así abordada, la normalidad representa una lectura anti-diversidad (Bazán y Manosalva, 2006). Recordemos que la diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad un sinnúmero de expresiones y matices en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer (Boggino y De la Vega, 2007). Por ende, si existe lo normal, no existe lo distinto-legítimo y no se acepta lo

14. Perspectiva pedagógica que, en otra parte, hemos denominado "sociocreativa", Cfr. Bazán, D. y otros (2004).
15. Siguiendo las muy lúcidas ideas del argentino Carlos Skliar. Al respecto, véase: a) Skliar, C. (2004); b) Skliar, C. (2005).
16. Véase, por ejemplo, a Manosalva, S. (2003).
17. Proceso que suele denominarse "normalización", entendido éste como una imposición del sistema social y de la educación hacia los miembros de la sociedad. Para algunos autores, dicho proceso termina en la construcción de un neurótico típico de la modernidad: el "normópata", siempre infeliz, inauténtico y alejado de su verdadera esencia. Cfr. Borja, G. (1998). Guillermo Borja es un controvertido terapeuta mejicano, una suerte de *enfant terrible*. Su propia vida representa un signo inequívoco de su vocación por desentrañar la normalización que ejerce la psiquiatría y los terapeutas (1951-1995).

a-normal. Peor aún, lo que se nombre como a-normal no es legítimo y debe ser excluido (por ejemplo, los homosexuales o los locos).

Lo interesante aquí es que la educación conserva para sí una mirada iluminista moderna sobre la identidad de estos sujetos a-normales, convirtiendo el rasgo de irracionalidad-racionalidad en el aspecto central en la producción de discursos y de prácticas educativas. De este modo, surgen en la educación descripciones tendientes a caracterizar al que no aprende en función de aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo, lo "dis...", etcétera.[18]

Ha habido también una suerte de psicologización y patologización de la diferencia. La identidad de los "deficientes" se entrelaza con los obstáculos de la teorización en la educación especial dado que las nociones de "fragmentación", "alteridad", "identidades híbridas", "identidades fronterizas", "múltiples identidades", etcétera, no son coherentes con una epistemología tradicional. Se produciría, entonces, un conflicto de autoconocimiento en la educación y parece que nadie quiere asumir ese riesgo epistemológico, cultural y político (Skliar, s/f).

Esta tensión nos invita, en consecuencia, a articular críticamente los límites entre los procesos de normalización y de diferenciación entre sujetos, al interior de la escuela.

Algunas palabras finales

El argumento central del presente artículo ha sido mapear y caracterizar un conjunto de tensiones que viven la escuela y la sociedad actual.

Esta pretensión analítica es posible gracias a la existencia de una pedagogía de naturaleza sociocrítica cuyo énfasis es, como se sabe, la demanda por un cambio profundo y emancipador de las prácticas educativas y sociales. Dicha demanda refiere a la construcción de una convivencia democrática, con las actitudes y competencias que le son propias, esto es, desarrollo moral de las personas, dominio de competencias comunicativas, valoración de la diversidad, pluralismo de ideas, diálogo y reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna democrática.

18. Esta tendencia está a la base de la lógica con que se forman habitualmente los especialistas en educación diferencial y en los denominados "problemas de aprendizaje". Cfr. Bazán, D. y otros (1996).

Sin perjuicio de lo anterior, sostenemos aquí que la tensión mayor, la que está detrás de todas las tensiones que hemos sugerido para este mapeo, radica en la presencia de una institución educativa —y de reproducción social— fuertemente proclive a racionalidades anti-emancipatorias y poseedora de una cultura escolar marcadamente conservadora, normalizadora y homogeneizadora. Esto significa que la escuela no logra conformar sujetos críticos sino estudiantes pasivos; no logra fomentar prácticas autónomas en sus docentes sino desempeños docentes fragmentarios y aislados; no incentiva aprendizajes situados sino descontextualizados e intrascendentes.

Todo lo anterior se enmarca en la existencia de **una hegemonía de la racionalidad instrumental,** la de los primeros modernos, la de la sobrevaloración del orden, del progreso o del cambio de orden lineal. Todo esto **en desmedro,** no cabe duda, **de una racionalidad valórica y comunicativa** cuyo centro está en la construcción intersubjetiva del mundo por parte de los actores bajo la pregunta eminentemente pedagógica sobre el sentido o las razones de educar. Ciertamente, la vida moderna es ejercicio instrumental del pensamiento humano, pero claramente es también recuperación y resignificación del mundo de las emociones, del cuerpo, del lenguaje, de la subjetividad y de la coexistencia.

En suma, lo que está pendiente al final —o al inicio— del camino del cambio educativo es la tensión entre ambas racionalidades como ejercicio reflexivo permanente que caracteriza a la mirada pedagógica. En otros términos, el status de una pedagogía transformadora y liberadora está estrechamente asociado al desafío formativo mayor que es articular ambas racionalidades por parte de las instituciones educativas, no sólo por la aparente novedad y complejidad que esto implica, sino más bien por las fuertes demandas de coherencia ético-política y de sentido pedagógico que demanda.

Con todo, se trata de caminos educativos y epistemológicos que recién comenzamos a recorrer.

Tercera parte

Bonus Track

¿Cómo ser un profesor normalizador?
¿Qué tipos de innovadores hay?
¿Existen innovaciones que inhiben el cambio?
¿Qué es la metacognición?
¿Qué es una educación emancipadora?

Uno

Consejos prácticos para profesores y estudiantes neo-normalizadores[1]

Este brevísimo manual está dirigido a todos aquellos profesores y estudiantes que luchan día a día por lograr que pensemos como ellos, para quienes hacen de la normalización la función central de la educación, con el claro deseo de homogeneizar el pensamiento y de reducir las diferencias entre unos y otros. Como esta expectativa merece pasar desapercibida, hemos preparado algunos consejos prácticos que hagan más efectiva la tarea fingida de parecer tolerante pero de no serlo:

1. Seleccione criteriosamente la diferencia que desea abordar, pensando muy bien cuál es el foco de normalización que va a trabajar. En estos tiempos existe una mayor conciencia sobre los derechos de las personas por lo que se recomienda evitar focos muy obvios (apariencia física, discapacidad motora, ceguera, clase social) y concentrar los esfuerzos y la sutileza en elegir focos más simbólicos: sexualidad, religiosidad, valoraciones y creencias de todo tipo, pensamiento crítico, entre otros.

2. Recuerde que cada foco es un tema amplio, complejo e incierto, por lo que es altamente recomendable mostrar las diferencias al interior de cada foco de modo dicotómico: heterosexual/homosexual, creyente/ateo, casados/divorciados, demócrata/anárquico, alumno normal/alumno integrado, crítico/no crítico, etcétera. Asegúrese de mostrar las cosas de modo de quedar siempre del lado correcto. Con todo, observe que con sólo nombrar la diferencia, los otros sienten hondo agrado (lo que congela, en buena medida, sus pretensiones de hacerse visibles).

1. Aparecido como Columna de Opinión. *Boletín de la Academia*, Nº 103, Diciembre de 2006. UAHC. Santiago.

3. Para tener éxito en la tarea de normalizar y socializar cada diferencia, exponga casos concretos, cercanos, visibles: no sólo lo hace mostrarse tolerante y democrático sino que se evita entrar en discusiones epistemológicas y teóricas que sólo generan confusión en los otros. En este sentido, declare que tiene amigos homosexuales, inmigrantes, capitalistas o con Magíster en Integración Social, esto impacta mucho.

4. Refiérase siempre al diferente, al otro, al que está del lado opuesto de la mismidad, así se asegura focalizar muy bien cuál es el problema. Conviene mostrar —por cualquier vía conocida— que estamos frente a una cuestión absolutamente resuelta, sin grietas ni dudas posibles, pero que, sin embargo, en un afán auténticamente didáctico y generoso, estamos dispuestos a explicar la normalidad de las cosas. Como la normalidad ha sido cuestionada por algunos teóricos perversos, use su creatividad para hablar de ella sin nombrarla.

5. Cuando explique las cosas, cite autores y libros; recuerde grandes personalidades, héroes o santos. Es muy importante que apele a la objetividad y que cite investigaciones científicas (por ejemplo, señalando que los hijos de padres separados presentan serias perturbaciones en la construcción de su identidad, producto del desajuste severo al que se exponen en términos de normas y de sentido de vida). El tono de cientificidad, en estas argumentaciones, es altamente potente para poner las cosas en su lugar.

6. Si la cientificidad no es suficiente, apele a la lógica de las tradiciones, de la historia previa, de la clase de origen. La frase "por algo siempre ha sido así" nunca falla. Si el otro es un joven que cree que va a cambiar las cosas, sea más categórico y señale: "primero tienes que ser adulto y después opinas" (seguro que cuando sea adulto, dejará de hablar y *pedir leseras*[2]). Legitime sus argumentos apelando a criterios de raíz más valórico-emocional: "me extraña que siendo católico, pienses así"; "hablas porque eres amarillo[3]", "en esta familia, nunca hemos tenido dudas sobre eso" o "este colegio tiene un proyecto valórico claro, que se discutió por años".

7. Para normalizar, hoy por hoy, no es necesario agobiar exageradamente al diferente o excluirlo del todo; una buena educación hará que, tarde o temprano, el otro se sienta diferente y por sí solo se reprimirá y se propondrá acercamientos a la norma (a lo correcto, a lo sano, a lo que corresponde, al buen camino, etcétera). Por ello, no es problemático darle espacios de participación adecuadamente controlados. De vez en cuando, pueden exponer sus emociones o sus ideas. Incluso es bueno que se agrupen: "Colectivo Poli-Gamos", "Taller de peluquería para Homosexuales (TPH)", "Asociación de Sordos de Punta Arenas". No está demás, incluso, que algunos fondos públicos les permitan hacer sus cosas o que tengan una página Web. En las escuelas, por ejemplo, la educación emocional y la convivencia podrían ser temáticas a trabajar, pero es importante que finalmente el SIMCE restituya adecuadamente las cosas a su orden natural.

8. Si se trata de colegios, capacite a su personal en temas de diversidad y normalidad. Es muy bueno, de hecho, contar con psicopedagogos o psicólogos dando señales claras de atender (y sanar) la diferencia. Asegúrese que nadie se confunda en su institución educativa: distinga bien a los diferentes. Conviene terminar el año escolar con una exposición o feria de las cosas que son capaces de hacer los diferentes.

9. Tiene un efecto probado el que algún profesional se haga cargo de la diferencia y la integración en la escuela, de ese modo se normalizan y tranquilizan las cosas y, de paso, se da señales potentes de lo importante que es la diferencia en ese proyecto educativo. Ya pasó con los orientadores los profesores de religión y los psicopedagogos.

10. Finalmente, sería bueno que usted se descubra y devele una diferencia personal, nada mayor, por cierto, de modo de mostrar que, de uno u otro modo, estamos todos en la misma: avanzar en la construcción de una escuela y una sociedad más democrática y

2. Preguntar tonterías.
3. Ser amarillo significa, en Chile, ser indefinido políticamente, de centro.

tolerante. Por ejemplo, muéstrese como un intelectual progresista, pero, a la vez, fanático del Colo-Colo (con pulserita albinegra y todo). Recuerde que un buen normalizador, un neo-normalizador, es diferente del resto de las personas.

Dos

Las innovaciones en educación: ¿De qué se trata? ...para oponerme[1]

La sensación de inestabilidad e incertidumbre que tiñe la sociedad actual ha confabulado, junto a otros procesos sociales, para instalar el tema de la innovación como uno de los nudos centrales del desarrollo social. En el campo de las instituciones educativas, el abordaje realizado por los estudiosos ha destacado la singular contradicción que viven los miembros de la comunidad educativa frente a una "alarma de innovación".

En efecto, dentro del discurso pedagógico, la idea de desarrollar y aplicar la creatividad para resolver problemas o enfrentar situaciones nuevas constituye prácticamente una obviedad. Sería una irreverencia mayor sostener que la innovación es un mal o un rasgo humano indeseable, de ahí que hoy en día podamos afirmar —con inmoderado entusiasmo— que "la innovación comienza por casa" o que "la letra con innovación entra".

Sin embargo, la contradicción señalada viene dada por las múltiples caras que adoptan los frenos y resistencias al cambio en las instituciones que tímidamente anuncian un proceso de innovación en sus tareas formativas.

Si bien la innovación es un proceso positivo en cuanto al producto que se espera conseguir, trae consigo una serie de externalidades que remecen o modifican las pautas de comportamiento y el conjunto de símbolos de una institución. Ante esta expectativa de cambio sísmico, cada uno de los actores de la comunidad desarrolla creativamente una inimaginable capacidad para eludir o negarse a la innovación, afectando de paso el logro de los objetivos propuestos por la propia innovación (aquí se corrobora además la existencia de una creatividad diseñada para no cambiar las cosas).

1. Aparecido como Columna *Periódico de la Universidad Educares*, Nº 50, Año VI, Junio-Julio de 1998. Coautor con Violeta Vargas.

Estar atentos a estas actitudes anti-innovación constituye un desafío de suma relevancia para una institución de educación superior que enfrenta procesos más o menos profundos de cambio en la formación de pedagogos. En este sentido, en el camino emprendido por las instituciones que han asumido la responsabilidad de generar al nuevo pedagogo para la reforma educacional chilena, se ha conocido, se conoce y —lamentablemente— se seguirá conociendo un alto número de signos que obstaculizan la marcha del proyecto de innovación. Las líneas siguientes buscan caracterizar algunas de tales actitudes anti-innovación con el propósito manifiesto de identificar y neutralizar su impacto en los desafíos planteados.

1. El caso del innovador histórico: Este personaje tiene el mérito de haber formado parte de alguna innovación anterior, por lo general definitoria para el desarrollo organizacional, lo que se traduce en una negativa a aceptar nuevos procesos de cambio. Según esta tendencia, él ya ha innovado lo suficiente y no hay imperativo moral que lo haga desistir. Una de las vertientes de esta tendencia apunta al focalizar en los sujetos más jóvenes la responsabilidad de innovar en la actualidad.

2. El caso del pseudo-innovador: En este caso, el personaje aludido se reconoce por su fuerte entusiasmo y apoyo al proceso de generación de la innovación. A él le corresponde generalmente elaborar la fundamentación de la propuesta innovadora y liderar inicialmente algunas tareas del proceso de cambio. Sin embargo, se caracteriza por una profunda incongruencia: todo a su alrededor cambia, menos él. Tiene serias dificultades para vivir la innovación como un camino de profundización e integración de la experiencia humana, proceso afectado por un cúmulo de variables que —una y otra vez— modifican las condiciones en que una innovación se realiza. Como se trata de un sujeto claramente autónomo y neuronado, el pseudo-innovador termina automarginándose y acusando al resto de "haber perdido el rumbo original".

3. El caso del innovador rumoroso: De fondo, el innovador rumoroso tiene un miedo atroz al cambio, presiente que lo nuevo significa su ruina profesional o la pérdida irreparable de sus actuales privilegios. Para sobrevivir decide echar a andar un número no despreciable de rumores destinados a dar marco teórico a los actores anti-innovación. Su inteligencia se pone al servicio del rumor, en un verdadero acto de espionaje

obtiene información parcializada y provisoria y la convierte en decisión definitiva. De su creatividad emana la idea de que la innovación va a dejar más de algún cesante, que la innovación pone en riesgo la estabilidad institucional, que el cambio se hace porque se privilegian unos pocos, que el proceso de innovación es mera especulación divagatoria y que finalmente el producto —si es que alguno se obtiene— está destinado a satisfacer demandas externas y no internas.

4. El caso del innovador fatalista: En general, este personaje establece relaciones de defensa con el entorno, incluso en períodos de relativa estabilidad. Los psicólogos sociales dirían de él que vive desesperanza aprendida, es decir, se acostumbró a no esperar, a desconfiar después de uno o más fracasos en el tiempo, fracasos efectivamente vividos. La desconfianza se acrecienta, sin duda, cuando se trata de un período definido por la innovación de las prácticas pedagógicas. Aunque quisiera, no le resulta fácil acoger la invitación a participar pues se ve atado a la idea de que "no va a resultar". Para él los recursos económicos no están disponibles, las personas no son las adecuadas, no hay tiempo para dedicarse a pensar y producir, los alumnos no van en entender las ventajas del cambio, el Estado va a dejar a medio camino el proyecto, las máximas autoridades de la institución no apoyarán las iniciativas de cambio, etcétera. Probablemente, el innovador fatalista sea el caso más recurrente.

Es posible agregar otros personajes, por cierto, pero los cuatro señalados resultan bastante representativos del paisaje percibido en instituciones educativas en cambio. ¿Con cuál de ellos se identifica usted? Si decide que ninguno lo representa, lo felicitamos, actitudes como la suya son imprescindibles. Es usted un innovador puro, forma parte de esa especie no extinguida de seres sacrificados y valientes que asumen responsablemente los procesos de innovación. La plasticidad, la capacidad de diálogo, la tolerancia a la incertidumbre y la aceptación del error, son sus principales fortalezas.

No es necesario que siempre haya sido un innovador puro, de hecho, las tareas emprendidas requieren de ex-rumorosos cuya capacidad de comunicación y persuasión pueda ponerse al servicio de la difusión del proyecto. También son bienvenidos los ex-históricos, de quienes se valora su experticia y larga comprensión de las dificultades que arrastra consigo una innovación. Los ex-pseudo-innovadores son requeridos

para nutrir y retroalimentar el camino recorrido; bien sabemos que el salto hacia la innovación integral involucra tanto episodios de desperfilamiento como de aciertos (de hecho, la interacción de ambos momentos construye mejores innovaciones).

El aporte mayor puede provenir de los ex-fatalistas, quienes —a partir de un esfuerzo significativo de aceptación y confianza— pueden ir comprendiendo gradualmente que la innovación es una oportunidad, la posibilidad esperanzadora y colectiva de transformar las actuales formas de hacer las cosas.

En suma, una conjunción de personajes como la sugerida (los pro-innovación y los "renovados") representa un desafío relevante para los animadores del cambio y tendría una meta simbólica graficada en la siguiente pregunta: ¿de qué se trata? ...para aportar.

TRES

Innovación y emancipación: una lectura desde J. Habermas[1]

Un desafío mayor que enfrentan las instituciones formadoras de pedagogos y los propios egresados es el de las demandas de capacidad de innovación que hace la sociedad moderna, tanto a la institución escolar como a la misma profesión. En este desafío resulta de gran valor académico entender la innovación desde una perspectiva social y, preferentemente, analizar las racionalidades que lleva implícita una actitud de transformación de la realidad.

En este contexto, se propone aquí una aproximación muy preliminar (intuiciones, sobre todo) a la naturaleza crítico-social de la innovación en cuanto recurso de cambio orientado a una racionalidad más holística y emancipadora, superando la tendencia a promover cambios a partir de una concepción de la creatividad y la innovación psicologizada y tecnocrática. Este propósito cobra sentido y pertinencia al indagar en los planteamientos filosófico-sociales propuestos por el pensador alemán Jürgen Habermas.

La verdadera comprensión de la creatividad y la innovación, en nuestra opinión, exige nuevos esfuerzos reflexivos. Uno de tales esfuerzos dice relación con conectar esta capacidad con las dimensiones instrumental y valórica de la conducta humana. Dado que la creatividad constituye una variable interviniente de enorme peso en el proceso formativo moderno (y posmoderno), no se exime de resolver la "búsqueda tardía de equilibrio entre una racionalidad orientada a fines y resultados y una racionalidad orientada a valores y a la ampliación de la comprensión entre sujetos" (Ruz, 1992: 34).

Un punto de partida es la lectura de una experiencia investigativa realizada en Colombia por María del Carmen Moreno Santacoloma,

1. Artículo aparecido en el *Periódico de la Universidad Educares*, N° 53, Año VII, Marzo-Mayo de 1999.

donde se buscó analizar y evaluar el carácter transformador de las propuestas de innovación pedagógica diseñada y llevada a cabo por los maestros colombianos (Moreno, 1994).

La autora citada se apoya preferentemente en B. Bernstein, H. Giroux y J. Habermas para fundamentar una mirada crítico-social de las innovaciones pedagógicas. A partir de la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas nos recuerda que el conocimiento no es ni un mero instrumento de adaptación ni el acto de un ser racional puro descontextualizado en la contemplación, el conocimiento es orientado por intereses, bajo condiciones culturales específicas, en donde la razón emancipada juega un rol primordial.

Al respecto, las innovaciones —como un fenómeno de permanente modificación del conocimiento de la realidad— se constituyen en innovaciones críticas cuando hacen posible superar la pasividad del docente y el adaptacionismo cultural y apuntan a un doble propósito: "a entender una práctica social bajo la orientación teórica pedagógica y develar los intereses y gama de valores inherentes a la relación interactuante en el proceso de formación o de instrucción según el caso para la transformación de las condiciones" (Moreno, 1994: 19).

Poniéndose a resguardo de posibles detractores, Moreno Santacoloma advierte sobre la dificultad de elaborar una tipología de las innovaciones pedagógicas dado que en la acción concreta de las innovaciones se dan rasgos comunicativos entre las unas y las otras. Con todo, siguiendo la noción de "intereses de conocimiento" de Habermas, propone las innovaciones de primer grado (empírico-analíticas), las de segundo grado (histórico-prácticas) y las de tercer grado (crítico-sociales). Sus rasgos más sobresalientes son los siguientes:

a. **Innovaciones empírico-analíticas:** Atienden a los cambios implementados en la práctica pedagógica desde una racionalidad instrumental o técnica. En cuanto a su sentido, se convierten en proyectos fragmentados, reduccionistas y alienantes. Pretenden el control de las experiencias pedagógicas a toda costa, lo que deriva en un marcado tecnocratismo (en la exacta medida en que se sabe de antemano lo que hay que hacer). Además, el significado de la práctica pedagógica innovadora se reduce a seguir una hipótesis bajo la orientación de la idea de la neutralidad evaluativa del positivismo. Desde un punto de vista metodológico, estas innovaciones cristalizan en condiciones

de baja participación, uso de estadística y fichas de registro de datos cuantitativos y psicométricos. Un ejemplo de esta innovación sería "Elaboración de un vocabulario técnico para la enseñanza de la psicología del desarrollo", es decir, un cambio para no cambiar nada.

b. **Innovaciones histórico-prácticas:** Hacen alusión a las acciones pedagógicas orientadas por normas o reglas, en consecuencia, las innovaciones son propuestas desde lo moralmente establecido. Se trata de proyectos institucionales prácticos en cuanto lo fundamental es la historia cultural y el entendimiento con otros hombres. Buscan interpretar la experiencia innovadora en contextos específicos. Se trata de un avance con respecto a las innovaciones grado uno pues los hechos son estructurados de acuerdo con reglas o valores obtenidos de la interacción consensual (hermenéuticamente, interpretando los hechos pedagógicos institucionales y usando documentos cronológicos de la vida escolar). Sin embargo, para la autora colombiana, tales innovaciones "no alcanzan a transformar estructuralmente el conjunto de relaciones de una realidad concreta, porque no persiguen ahondar en el análisis de las contradicciones del orden social establecido" (Bazán, 1999: 54). Un ejemplo de esta innovación podría ser "Propuesta de mejoramiento de las normas que regulan la designación del Decano de la facultad de Educación de la Universidad Santa Marta de las Culpas".

c. **Innovaciones crítico-sociales:** Estas innovaciones pedagógicas se orientan por una racionalidad holística y emancipadora, llevando intrínsecamente el propósito de la dignificación de lo humano. Se innova cuando se producen transformaciones individuales y sociales, contextualizadas bajo compromisos éticos. La acción pedagógica innovadora presupone el entendimiento mutuo entre los participantes y una metodología basada en investigación interdisciplinaria y ciclos de argumentación y contrargumentación. María Moreno destaca el uso de una matriz de análisis reconstructiva de las significaciones entretejidas en el proceso de transformación. De acuerdo a lo sugerido anteriormente en el presente texto, las innovaciones crítico-sociales se ajustan nítidamente a lo que se ha denominado sociocreatividad y a la lógica del pensar reflexivo, razonable y práctico-emancipatorio.

Como era de esperarse, la autora colombiana detectó en su estudio que las innovaciones grado uno son las más frecuentes en la realidad

escolar colombiana y que la posibilidad de promover una innovación crítico-social no está cercana. Se trata más bien de un desafío mayor al que deben incorporarse otros académicos y autoridades educacionales.

Sin perjuicio de lo anterior, el mérito de la autora colombiana es haber introducido la posibilidad de contar con una tipología de las innovaciones de base habermasiana y —con ello— reforzar una mirada comprensiva de la creatividad (mirada que aún no logra adherentes en Chile).

Sin embargo, queda planteado el desafío de instalar una reflexión más contundente y rigurosa en torno a la naturaleza crítico-social de la creatividad en cuanto recurso de cambio orientado a una racionalidad más holística y emancipadora. En otras palabras, queda planteada la tarea de indagar más profundamente en los planteamientos filosófico-sociales propuestos por el pensador alemán Jürgen Habermas y, de modo especial, hacer una lectura reflexiva de su Teoría de la Acción Comunicativa.

En lo inmediato, queda abierta la necesidad de discernir sobre cuál innovación es la que propone la propia Reforma Educacional Chilena y cuál es la que se requiere en las escuelas de nuestro país. Unas y otras parecen no estar cercanas.

Cuatro

Apreciaciones metacognitivas derivadas de una visita al Museo Interactivo Mirador[1]

1. La metacognición como desafío formativo...

Cuando me ha correspondido enseñar algunos rudimentos de Epistemología a mis alumnos de carreras pedagógicas, he apelado comúnmente al argumento que señala a la especie humana como la única capaz de conocer y analizar sus propios procesos de conocimiento. Esta facultad ontológica constituye una suerte de metaconocimiento que ubica al hombre y a la mujer en la necesidad permanente de interrogarse sobre qué entiende por conocimiento y sobre cuáles son los fundamentos que le dan legitimidad y validez.

Al producirse este metaconocimiento, que es el ejercicio básico de la actividad intelectual superior, el sujeto pone en juego una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicho sujeto pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado por parte de los sujetos en formación constituye lo que hoy en día se denomina *metacognición*[2].

Estamos así frente a uno de los constructos sociales y pedagógicos más atractivos del último tiempo. La metacognición ha contribuido fuertemente a resignificar el sentido de la educación, propiciando nuevos y más pertinentes modos de trabajo pedagógico al interior de la escuela[3].

1. Texto inédito.
2. La literatura sobre metacognición es cada vez más especializada y numerosa. Un texto que presenta una suerte de "estado del arte" en metacognición es el de Monereo, C. (Coord.) (1999).
3. Podemos reconocer incluso que estamos frente a un nuevo modo de decir y de hacer en Educación, lo que —desde un punto de vista epistemológico—

Recordemos que un objetivo relevante de toda educación moderna consiste en desarrollar la capacidad de pensar de modo crítico y reflexivo, implicando esta opción el diseño de situaciones educativas que tienden intencionalmente a generar procesos de comprensión y de cuestionamiento en los estudiantes. Es decir, la metacognición implica observar la experiencia y los hechos en función de totalidades mayores, contextos, rebasando su singularidad y proyectándolos hacia el pasado, el futuro y en todas las direcciones del presente. Se trata de procesos mentales en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes y actuar con creatividad. Todo lo cual plantea como obligatorio un tipo de educación en donde un aspecto sustantivo de la práctica docente esté caracterizado por el intercambio, la reflexión y el diálogo[4].

De acuerdo a lo anterior, el tema de la metacognición es hoy un tema clave para el desarrollo de la educación y el cumplimiento de las funciones sociales del pedagogo. Según lo dicho hasta ahora, ninguno de nosotros podría sentirse desvinculado de la metacognición, dada su relevancia y su potencial de desarrollo en el mundo moderno. Empero, como sucede muchas veces, al constructo de la metacognición lo estamos recién conociendo, apenas comenzamos a reconocerlo en nuestra cotidianeidad, y pareciera que su existencia en el ámbito profesional debe quedar relegada sólo al trabajo investigativo de punta o a determinadas dimensiones del saber más docto. Por otro lado, los intentos de fomento de la metacognición en estudiantes de pedagogía dejan más frustración que sensación de éxito[5].

En otras palabras, la metacognición nos complica la vida, nos "quema las manos". Por ello, en lo que sigue, deseo compartir una experiencia personal de metacognición, una experiencia simple pero significativa, provocada por mi primera visita a uno de los espacios educativos más innovadores que se ha abierto en Chile: el Museo Interactivo Mirador (MIM).

---

constituye una renovación importante de nuestras concepciones pedagógicas. De hecho, se hace necesario, como dicen algunos autores, de un nuevo "léxico epistemológico para la enseñanza". Cfr. Fourez, G. *et al.* (1997).

4. Esto implica dar centralidad al *pensamiento* en los procesos de formación inicial docente. Cfr. Otero, E. *et al.* (2002).
5. Así lo han vivenciado quienes han colaborado en proyectos de formación inicial docente que han propiciado el uso de Bitácoras o Portafolios. Véase, por ejemplo, a Ruz, J. (Editor) (1998).

2. Una experiencia metacognitiva simple...

Sabemos que hay cosas que nunca se olvidan. Muchos de nosotros fácilmente recordamos los distintos paseos de fin de semana organizados con mucho esfuerzo por nuestros padres, en la gloriosa década de los sesenta. Se plasmaron en nuestra memoria infantil el Museo de Historia Natural ubicado en la Quinta Normal (y ese enorme esqueleto de ballena que recibía y atemorizaba a muchos niños), el Cerro Santa Lucía con sus infinitas y agotadoras escalerillas, el Jardín Zoológico y sus distintos animales (¿cómo olvidar el oso polar o el arrugado y siempre triste elefante?), el viaje en trencito de trocha corta del Cajón del Maipo o el Museo de Historia que se ubicaba a un costado de la actual Biblioteca Nacional (donde estaba la carroza de Casimiro Marcó del Pont, aquella que astutamente abrió el primer espía o agente secreto de la nación: Manuel Rodríguez).

Son recuerdos poderosos, no cabe duda. Todo lo que se conocía resultaba fascinante a nuestros ojos y se constituía en materia de conversación para el resto de la semana (o del mes). Nada se comparaba con estas actividades: ni las pocas revistas que podíamos tener (el maravilloso "Mampato"[6]), ni los pesados libros de ciencias de la época ni la incipiente televisión. Era incomparable la magia que despertaba salir de la casa, estar con los padres y conocer "en vivo y en directo" una añosa momia o algún molusco cefalópodo gigante. Por aquellos años, el Internet y los multimedia ni siquiera eran mencionados en los libros de Julio Verne.

El museo fue con toda seguridad, hasta la década de los setenta y parte de los ochenta, un escenario educativo que no tuvo competidores en el imaginario infantil. Operaba sobre la base del conocimiento experto inalcanzable para cualquier ciudadano, conocimiento que el Estado benefactor debía poner al alcance de las personas. Si se quería un museo moderno ello implicaba transmitir el saber acumulado: fotos, mapas, vitrinas con espadas, documentos históricos, fósiles, restos arqueológicos, todo lo que testimoniase el avance histórico del país y de la humanidad.

Sin embargo, esta noción de museo empezó a perder interés y potencia educativa. Con los años, se llegó a pensar que ningún museo

---

6. La Revista Mampato fue una publicación chilena dirigida al público infantil y juvenil, creada en 1968 por el dibujante Eduardo Armstrong Aldunate y publicada por editorial Lord Cochrane.

tendría todo el saber acumulado (¿de qué tamaño ha de ser un museo chileno para contar todas las historias de este país?). Sobrevino la crisis del conocimiento, la que declaman los posmodernos, abriendo la interrogante sobre el valor de transmitir conocimientos independientemente de la capacidad de elaboración constructiva de las personas (los primeros museos, de hecho, pueden ser catalogados de conductistas: estimulan y refuerzan, sin mayor protagonismo del público). A lo anterior se agrega el fenómeno de la informatización y globalización del conocimiento, es decir, volúmenes enormes de conocimiento complejo que circulan por el mundo virtual de Internet y en enciclopedias multimediales. Todo este saber está cada vez más disponible para los niños, llegando a ser en muchos casos bastante más certero y atractivo que la información que puede aportar un profesor de aula o una visita a un museo.

¿Cómo competir con este escenario? Probablemente, tal como se ha venido planteando en distintos sectores: innovando en las prácticas formativas, implementando concepciones constructivistas del saber[7], generando espacios de aprendizaje definidos por el juego y la participación, focalizando la enseñanza en las actitudes y los procedimientos para pensar más que en los contenidos del saber, etcétera. No se trata, con todo, de una tarea fácil. El Museo Interactivo Mirador (MIM) de Santiago de Chile apuesta a esta renovación interactiva de los aprendizajes al interior de un museo.

3. El MIM y sus aspiraciones innovadoras...

El MIM pretende ser un proyecto único en el país y pionero en el cono sur. Está concebido, desde sus orígenes, como un espacio de interacción entre el visitante y cada una de las más de 300 exhibiciones del lugar. Esto no es una exageración: se trata de un museo entretenido, grato, bien pensado... pero agotador. Demanda que el público piense, conecte, toque, se mueva, salte, patee, se moje, se ría, mire, escuche, haga fuerza, interprete, compita, valore, elija, discrimine y, sobre todo, que aumente notoriamente la probabilidad de aprender algo de los actuales saberes histórico-científicos. Esta sensación de agotamiento es, de hecho, una oportunidad inevitable de desarrollo para los niños.

7. Sobre el enfoque constructivista, se sigue de cerca lo planteado en López, A. (2002).

El MIM pertenece a la fundación cultural Tiempos Nuevos que preside la señora del Presidente de la República. Funciona en una gran instalación diseñada para aprender y jugar, ubicada en la comuna de La Granja, dentro del Parque Brasil.

Al estar en presencia de su imponente edificio e innovadora construcción ya comienza a vivirse una experiencia distinta. Una vez adentro, la lluvia de colores y su contorsionada arquitectura interna —que fusiona cemento, madera y metales en forma cálida y armónica— entregan al visitante un despertar de los sentidos para estar atento a todos los estímulos presentes. Las más de trescientas exhibiciones del MIM involucran en forma independiente —y en conjunto— percepciones táctiles, auditivas, visuales, olfativas y cognoscitivas en las cuales el individuo se ve inmerso, propiciando así un rol activo del público. Se quiebra aquí la lógica lineal y pasiva de los museos tradicionales, pues se ha pensado que cada exhibición entrelace una experiencia perceptiva y de adaptación cultural a través de la cual se introduce la ciencia en forma lúdica y dinámica.

4. Los nuevos aprendizajes del MIM...

Para los responsables pedagógicos del MIM, el museo surge por la necesidad de contar en nuestro país con un lugar en el cual se expongan diferentes campos del conocimiento: ciencia, arte, relaciones humanas, historia, plástica, música, en fin, casi todos los campos del conocimiento humano. En el MIM, el aprendizaje se produce mediante la manipulación directa y personal del público, acercándose de manera lúdica al conocimiento de los distintos fenómenos naturales y culturales y teniendo como objetivo principal difundir el conocimiento de las ciencias, las artes, la naturaleza y la tecnología. Esta es, en rigor, una verdadera innovación... Recordemos que la frase más recurrente de los museos tradicionales es "NO TOCAR".

Una idea básica aquí es la necesidad pedagógica de despertar la curiosidad en el visitante, de captar su atención, motivándolo a experimentar personalmente —y en grupo— diferentes aspectos del conocimiento. En este sentido, cada actividad es una verdadera propuesta o desafío problematizador que invita a dedicar varios minutos a ella (en rigor, no basta visitarlo una tarde entera pues así no es posible terminar de recorrer todo el museo). Son ejemplos de este motivador ambiente

una suerte de "máquina-cine" que permite visualizar y discriminar instrumentos musicales, la posibilidad de hacer burbujas gigantes (cubriendo totalmente a un compañero de visita), la invitación a reco- rrer una fábrica de sombreros o los distintos experimentos físicos a medio terminar: una palanca gigante, juegos de imanes y metales, la silla que gira para hacernos comprender que operan fuerzas de todo tipo sobre nosotros, la bola con electricidad, etcétera.

En cierto sentido, el MIM continúa la experiencia pedagógica del Museo Tecnológico de la Quinta Normal, pero denota más profundi- dad y más ambición. La propuesta del MIM constituye una versión adaptada de museos internacionales a nuestra propia cultura; de hecho, al momento de partir, sólo un tercio de las exhibiciones eran impor- tadas y dos tercios se fabricaron en el taller que posee el propio museo. El museo consta de un área llamada "ciudadela" destinada a niños de 3 a 8 años y diseñada para satisfacer las necesidades de este ciclo evo- lutivo. El resto del museo está dirigido a niños y niñas 9 a 100 años, por lo que es necesario dejar en la entrada los modelos mentales con- ductistas que hemos atesorado por años e integrarnos activamente en la experiencia lúdica de aprendizaje de la que seremos parte por algu- nas horas. Se trata, en suma, de un espacio innovador que ofrece todas las condiciones de seguridad para que niños y adultos puedan reali- zar aprendizajes significativos, contando además con una tienda y cómodas dependencias de cafetería y guardarropa.

Esta experiencia debiera constituirse para los niños en sus futuros recuerdos, los más nostálgicos, esos que tienen que ver con ¿qué recuerdo de mi infancia?, ¿qué aprendí y no olvidé nunca? Los mismos que para nosotros representan, según la educación que nos tocó vivir por allá por los sesenta y los setenta, los ruidosos monos del Zoológico o la momia del Cerro El Plomo[8]... "Ah, todo tiempo pasado fue mejor...".

5. Un pequeño cierre más o menos metacognitivo...

La experiencia reflexiva mostrada en los párrafos precedentes per- mite aventurar algunos comentarios finales:

8. La momia del Cerro El Plomo es un niño inca sacrificado en honor al dios inca Inti, que encontrado congelado en 1954.

1. La metacognición, querámoslo o no, está ahí. Es una exigencia y un desafío formativo que no podemos eludir. La calidad de la educación actual se basa, entre otros criterios, en la capacidad de generar sujetos críticos y creativos. Ello sólo es posible a partir de unos mínimos de metacognición en la población escolar.

2. La metacognición no aparece asociada sólo a la dimensión cien- tífica y racional del pensamiento humano —como lo sostiene sutilmente una cierta mirada positivista de las cosas—, sino que empieza a tener cuerpo a partir de una comprensión más her- menéutica y transformadora del mundo, bajo el alero de una racionalidad comunicativa (donde lo razonable y lo intersub- jetivo —como la experiencia del MIM— nos pone en el complejo escenario de la moral y los valores). Como ya sospechamos, hay una metacognición instrumental y adaptativa que no cambia ma- yormente las cosas: nosotros le creemos más a una metacogni- ción emancipadora[9].

3. La metacognición está ligada a concepciones constructivistas del conocimiento, tal como la que subyace en el Museo Interactivo Mirador. Es en el constructivismo donde el cuerpo, el juego y la curiosidad encuentran su mayor fundamento para provocar aprendizajes de calidad en las personas. La metacognición aquí es prácticamente una consecuencia natural. Por ello, no es extraño que los visitantes del MIM se retiren con una cierta desazón: ¿y si la escuela fuera así de entretenida?[10]

9. Esto se refiere a la posibilidad de liberar nuestra mente de todos aquellos mitos o creencias que hemos adquirido en una sociedad fuertemente opresora e intole- rante. El carácter dialogal y emancipador de lo pedagógico ha sido expuesto en Bazán, D. y Livacic, C. (2002).
10. Exigirle a la escuela que sea "entretenida" es una crítica, después de todo, algo generosa. Según Howard Gardner, la escuela no ha sido capaz de producir estu- diantes que posean una comprensión auténtica de las principales disciplinas y áreas de conocimiento que forman parte del currículo escolar. Esta "comprensión autén- tica" incluye, entre otros factores, un fuerte componente de metacognición. Cfr. Gardner, H. (1996).

¿En qué sentido se puede hablar hoy de una educación para la emancipación?[1]

Un rápido vistazo a nuestra sociedad nos muestra un complejo escenario de cambios que seduce con su oferta luminosa de un futuro mejor. Tal sociedad ha sido descrita por algunos entusiastas como tecnologizada, globalizada, democrática y altamente mutable, una suerte de promesa de lugar y época feliz que emanaría de las nuevas posibilidades de creatividad y progreso que demuestren los distintos sectores de la humanidad. Sin embargo, acotan otros observadores escépticos, esta misma sociedad sufre las contradicciones de una modernidad inacabada, esto significa carecer de referentes éticos más o menos universales que integren participativamente a las personas o que doten de sentido a los cambios sociales y tecnológicos. Hoy nos cuesta saber qué es bueno o qué es malo y aprendemos tempranamente que un buen profesional debe saber sobre todo qué es rentable o cómo lograr mayor productividad en sus respectivos *locus* laborales. Esta es la crisis de sentido que algunos autores han descrito y que implica "adaptarse" a una sociedad desencantada —nihilista y posmoderna—, una sociedad con una estructura moral light. No sobrevivir a dicha contradicción, ni siquiera reconocerla, revela la condición oprimida de la humanidad del siglo XXI.

Frente a este panorama incierto, se ha insistido al interior de las denominadas *pedagogías críticas* en la necesidad de propiciar una **Educación para la Emancipación (E.P.E.)**. La *emancipación* aparece aquí como una respuesta valórica que deja atrás el carácter ingenuo, opresor e irreflexivo de la escuela tradicional y sus docentes, dotándolos de un sentido fuertemente pedagógico y articulándose de buen modo con las distintas interpretaciones de la educación que resaltan

1. Este texto fue construido con fines docentes y publicado originalmente al interior del libro: Bazán, D. y otros (2004).

y exigen un rol eminentemente formativo, transformador y liberador (como las propuestas de Paulo Freire o de Henry Giroux).

¿En qué sentido se puede hablar hoy de una E.P.E.? En principio, hablar de E.P.E. supone el reconocimiento de que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren dichas prácticas, no pueden seguir como están y que es necesario un cambio. En el concepto de E.P.E. hay una propuesta de cambio, esto es, una particular actitud de disconformidad con el orden actual que mueve a la acción transformadora. Por ello, situarse al margen de la E.P.E. supone, entre otras cosas, ignorar los diversos diagnósticos socio-escolares realizados, aquellos que nos hablan de existencia de inequidad y autoritarismo, de insuficiente calidad de los aprendizajes, de desajuste entre la escuela y el entorno sociocultural, de proyectos educativos ausentes o, lo que es peor, carentes de sentido axiológico y desconectados de los grandes problemas sociales del mundo moderno. De acuerdo a lo sugerido, hay E.P.E. sencillamente porque hay esperanza de cambio y hay capacidad para detectar dónde cambiar. Siendo más audaces, se podría afirmar que hay E.P.E. porque aún tenemos utopías, es decir, aún imaginamos una educación y una sociedad más buena y más justa.

Pero, ¿en qué se fundamenta esta propuesta? Sin pretender una descalificación de otras propuestas de cambio, se ha señalado que las propuestas educativas dependen de los diversos enfoques sobre lo que es el hombre. En este contexto, las ciencias empíricas (y cualquier conocimiento basado en la racionalidad técnica) no reemplazan a la reflexión filosófica en la tarea de dotar de sentido a la existencia humana. Dado que el proceso pedagógico es un acto netamente humano, construido socialmente y reforzado desde las teorías implícitas que hemos adquirido a lo largo de nuestra historia, la E.P.E. obliga a profesores y alumnos a comprender crítica y epistemológicamente la naturaleza humana y social del acto educativo, apreciando el aporte reflexivo de los grandes pensadores que han mostrado el modo en que la estructura social, política y económica condiciona y limita el desarrollo del ser humano y su pensamiento. Esta es, de hecho, la diferencia entre quienes desean la E.P.E. y quienes sencillamente buscan el cambio por el cambio. Estos últimos se preguntan frente a cualquier reforma educacional: ¿cómo se hará la reforma?; mientras que los primeros agregarán: ¿para qué se hace esta reforma?, ¿qué tipo de hombre queremos formar?

La propuesta de emancipación que se muestra arriba alude a una racionalidad más reflexiva y de búsqueda de sentido, absorbiendo la

insatisfactoria racionalidad instrumental que caracteriza buena parte de los actuales procesos modernizadores. De este modo, presentada la E.P.E. como una propuesta de cambio con sentido axiológico, se reconoce en ella un conjunto de principios articuladores que la organizan y dan coherencia. Se trata, en suma, de una concepción de la educación que centraliza y revalora la persona del educador y del educando, el ambiente afectivo, reflexivo y comunitario del hecho pedagógico, su carácter contexto-dependiente, el valor formativo del conocimiento y la búsqueda de transformación social y educativa.

La emancipación es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante. Todo es potencialmente objeto de cuestionamiento pues todo es una construcción social generada por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio pasa a ser posible a través de procesos de pensamiento caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la convivencia democrática, la negociación de la realidad, la deconstrucción y reconstrucción de la realidad.

La emancipación es un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. La idea de cambio en este nivel de reflexividad está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo, por lo tanto, que innovar equivale a liberar a las personas de sus ataduras, opresiones o estigmas. En este sentido, estas comprensiones alcanzan elevada vigilancia epistemológica, propiciando negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

A partir de lo planteado interesa concluir que el valor de la propuesta de E.P.E. se relaciona con dos ideas básicas: *sentido* y *fuerza*. Primero, sentido para contar con una pedagogía coherente, con una visión integrada y reflexionada de la educación y de sus posibilidades de cambio. Los cambios en educación demandan una participación activa de

los profesores y tal participación exige un fundamento teórico y conceptual suficientemente potente como para convencer, argumentar y orientar la acción transformadora de la realidad. Por otro lado, cuando se habla de fuerza se hace referencia a la insistencia y convicción que debe poseer la E.P.E. requerida y cada una de las actividades que allí se generen. Se trata, de hecho, de un planteamiento que se busca reiterar permanentemente en las tareas educativas y de formación que realiza un país, fortalecidos, sin duda, por la participación activa que hacen los propios profesores.

Bibliografía

ALDANA, C. (2006). "Aprender a Convivir en un Mundo de Violencia". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 4, Septiembre.

ALLIAUD, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año IV, Nº 7: 2-9. Miño y Dávila. Buenos Aires.

ARÍSTEGUI, R. *et al.* (2005). "Hacia una Pedagogía de la Convivencia". *Revista Psykhe*, Volumen 14, Nº 1. Facultad de Psicología, PUC. Santiago.

ARRIBAS, V.; BOIVIN, M y ROSATO, A. (2004). *Constructores de Otredad. Una introducción a la antropología social y cultural.* Editorial Eudeba. Buenos Aires.

AYUSTE, A. (1997). "Pedagogía Crítica y Modernidad". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 254.

AYUSTE, A. *et al.* (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica.* Graó, Barcelona.

BAQUERO, R. y otros (1998). *Debates Constructivistas.* AIQUE, Buenos Aires.

BARRAGÁN, H. (1983). *Epistemología.* Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá.

BAUDRILLARD, J. (1987). *Cultura y Simulacro.* Kairós, Barcelona.

BAZÁN, D. (1995). "Sobre el Autocuestionamiento y la Epistemologización de la Psicopedagogía", en CAREAGA, R. (Ed.): *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía.* Bravo y Allende Editores, Santiago.

BAZÁN, D. (1995). "Invertir en educación ¿o educar la inversión? (La racionalidad económica y la racionalidad pedagógica)". En BAZÁN, D. & LARRAÍN, R. *¿Qué modernidad queremos para la Educación?* Documento de Investigación Nº 2. Publicares, Universidad Educares, Santiago.

BAZÁN, D. (1995). "Una escuela sorda para una sociedad ciega (sobre cómo la escuela no contribuye con la consolidación de la democracia)", en LARRAÍN, R. y BAZÁN, D. *¿Qué modernidad queremos para la educación?* Documento de Investigación N° 2. Publicares, U. Educares, Santiago.
BAZÁN, D. (1996). "Psicopedagogía: El misterioso y olvidado espacio extraescuela", en CAREAGA, R. (Ed.): *Tradición y cambio en la Psicopedagogía*. Bravo y Allende Editores, Santiago.
BAZÁN, D. (1999). "Innovación y emancipación: Una lectura desde Habermas", artículo en *Periódico de la Universidad Educares*, N° 53, Año VII, Marzo-Mayo.
BAZÁN, D (2001) "La objetividad como neutralidad axiológica". En: *Akademeia*. Universidad de Ciencias de la Informática, Santiago.
BAZÁN, D. (2002). "Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: Nexos y fundamentos básicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 1. UAHC.
BAZÁN, D. (2004). "Pedagogía y Educación", incluida en el *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional* del *Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
BAZÁN, D. (2006). "Modernidad y Posmodernidad". En: BAZÁN, D. y NOVOA, X. (2006). *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional* del *Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
BAZÁN, D. (2006). "Las tensiones que interpelan a la Escuela y la Sociedad", en el *Módulo de Política Educativa y Reforma Curricular* del *Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
BAZÁN, D. y GONZÁLEZ, L. (2007). "Autonomía profesional y reflexión del docente. Una resignificación desde la mirada crítica", *Revista REXE*, N° 11, UCSC.
BAZÁN, D. y LARRAÍN, R. (1992). "Algunas tesis en torno a la mutación Modernidad-Posmodernidad y su nexo con la Evangelización". *Revista Estudios Sociales*, CPU, N° 73.
BAZÁN, D. y LARRAÍN, R. (1993). "Algunas consideraciones preliminares para una definición de la sociocreatividad". En: BAZÁN, D. & LARRAÍN, R. (Eds.). *Ni caos ni conformismo. Ideas para mirar lejos en Educación*. Corporación Municipal de Rancagua, Rancagua.
BAZÁN, D. y LARRAÍN, R. (1998). "Notas acerca de la juventud, los valores y la sociedad posmoderna". *Revista de Ciencias Sociales*, Año II, N° 4, Diciembre. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica del Maule.
BAZÁN, D. y LIVACIC, C. (2002). "Palabra y Educación: De cómo el silencio es mala educación". *Revista de Educación Básica*. N° 1. Universidad Central, Santiago.
BAZÁN, D. y MANOSALVA, S. (2006). "Diversidad y convivencia escolar: La diferencia de estar juntos". En: RUZ, J. (Editor). *Convivencia y calidad de la Educación*. OEI-Fundación FORD, Santiago.
BAZÁN, D. y NOVOA, X. (2006). *Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia*, de INTEGRA y PIIE.
BAZÁN, D. y otros (1995). "Una mirada prospectiva de la Psicopedagogía", en CAREAGA, R. (editor): *Desafíos y dilemas de la Psicopedagogía*. Bravo y Allende Editores, Santiago.
BAZÁN, D. y otros (1996). "Psicopedagogía: del perfil al rol profesional". En BAZÁN, D. y LARRAÍN, R. (Eds.): *Sueños y desvelos de la Educación*. Corporación Municipal de Rancagua, Rancagua.
BAZÁN, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela (Caminante no hay camino, se hace camino al andar)*. Texto de Educación a Distancia. Belzart, Talca.
BAZÁN, D., LARRAÍN, R. y GONZÁLEZ, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
BAZÁN, D.; JULIO, C. y NAVARRO, V. (1993). "Una utopía posible". Artículo *Diario La Época*, Sección "Temas de la Época", 15 de Agosto.
BELLEI, C.; CONTRERAS, D. y VALENZUELA, P. (2008). *La agenda pendiente en Educación*. Universidad de Chile/UNICEF, Santiago.
BERMAN, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Cuatro Vientos Editorial, Santiago.
BITAR, S. (2005). *Educación. Nuestra riqueza. Chile educa para el siglo XXI*. Aguilar Ediciones, Santiago.
BOBBIO, N. (1984). *El futuro de la democracia*. FCE, México.

BOGGINO, N. (2004)). *El constructivismo entra al Aula*. Homo Sapiens, Rosario.
BOGGINO, N. y DE LA VEGA, E. (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
BONAL, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, Barcelona.
BORJA, G. (1998). *La locura lo cura. Un manifiesto psicoterapéutico*. Cuatro Vientos Editorial, Santiago.
BOURDIEU, P. *et al.* (1975). *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI Editores, México.
BRIONES, G. (1999). *La investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá
BRUNNER, J.J. (1990). "Los intelectuales y la democracia", en STUVEN, A.M. (editora). *Democracia contemporánea. Transición y consolidación*. Eds. Universidad Católica, Santiago.
BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Educación y Sociedad. Madrid.
BUSTELO, E. & ISUANI, E. (1991). "El ajuste en su laberinto: Fondos sociales y política social en América Latina", en *Seminario internacional sobre Fondos de Desarrollo Social*, LC/IP/G.55.
CARR, W. (1996). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.
CERDA, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica de la investigación científica*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
COLL, C. *et al.* (1992). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación. Alianza Editorial. Madrid.
CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
CORTINA, A. (1991). "A vueltas con la fundamentación de la Moral". En: Gómez, J. y col. *Ética*. Editorial Popular. Madrid.
CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires.
CULLEN, C. (2004) (Editor). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Ed. Stella/La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
DAVINI, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
DE LA FUENTE, V.H. (Ed.) (2002). *Porto Alegre: Globalizar la esperanza*. Editorial Aún Creemos en los Sueños. Le Monde Diplomatique. Santiago.

DE LA ORDEN, A. (1985). *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya. Madrid.
DE TEZANOS, A. (1982). "Notas para una reflexión crítica sobre la Pedagogía", en VARIOS AUTORES: *El sujeto como objeto en las Ciencias Sociales*. CINEP, Bogotá.
DE TEZANOS, A. (1986). *Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Universidad Pedagógica Nacional/CIID, Bogotá.
DE TEZANOS, A. (1987). "La investigación educacional: Una nueva alternativa. Apuntes para una Discusión". *Revista Anales de la Facultad de Educación*, PUC, Vol. 10.
DEMO, P. (1988). *Ciencias Sociales y calidad*. Narcea, Madrid.
DUCOING, P. y otros (1988): "La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.
DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme. Salamanca.
DUSSEL, E. (2006). *Tesis de Política*. Siglo XXI Editores, México.
ECHEVERRÍA, R. (1993). *El Búho de Minerva*. Dolmen Ediciones, Santiago.
ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Dolmen Ediciones, Santiago.
ENGUITA, M. (1998). La perspectiva sociológica. Una aproximación a los fundamentos del análisis social. Tecnos. Madrid.
ESPÍNOLA, V. (1989). "Los resultados del modelo económico en la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra", en GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (editor): *Escuela, Calidad e Igualdad: Los desafíos para educar en democracia*. CIDE, Santiago.
FAJNZYLBER, F. (1992). "Educación y transformación productiva con equidad". *Revista de la CEPAL*, N° 47.
FELDMAN, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, Año 8, N° 72:12-13. Buenos Aires.
FERNÁNDEZ, R. (1980). *Psicodiagnóstico. Concepto y Metodología*. Cincel-Kapelusz, España.
FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía de conocimiento*. McGraw-Hill, Bogotá.
FOUREZ, G. *et al.* (1997). *Saber sobre nuestros saberes. Un Léxico Epistemológico para la Enseñanza*. Colihue. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Siglo XXI Editores, Madrid.
FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.* La Aurora, Buenos Aires.
FREIRE, P. (1987). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.* Siglo XXI, México.
FREIRE, P. y col. (1987). *Pedagogía: diálogo y conflicto.* Ediciones Cinco, Buenos Aires.
GARCÍA, A. (1991). "Las orientaciones de la política social", *Colección Estudios Cieplan*, N° 31.
GARCÍA, J. F. (1994). *La racionalidad en política y en Ciencias Sociales.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
GARDNER, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Paidós, Barcelona.
GARRIDO, J. (1999). *La Educación Especial entre dos milenios: Perspectiva y prospectiva.* En: Actas de las V y VI Jornadas Interdisci.plinares de Educación Especial. Asociación por la Musicoterapia. Ed. Marfil, Alcoy.
GILBERT, J. (1997). *Introducción a la Sociología.* LOM Editores, Santiago
GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y Cultura Escolar.* Lugar, Buenos Aires.
GIMENO SACRISTÁN, J. (2006). "Y descubrimos la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 5, Noviembre.
GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje.* Paidós, Barcelona.
GIROUX, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica.* N° 1, UAHC.
GÓMEZ SOLLANO, M. (1998). "Consideraciones Epistémico-pedagógicas en la Formación de Profesores". *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 2. CPEIP, Santiago.
GONZÁLEZ, L. (1983). *La Sociología. Aventura dialéctica.* Tecnos, Madrid.
GONZÁLEZ, L. (2002). *Construcción de la autonomía profesional docente. Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Educación Básica de la UAHC.* Tesis para Optar al Grado de Magíster en Investigación Educativa. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
GONZALEZ, L. y BAZÁN, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores.* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. UFRO. 29 al 31 de Mayo, Temuco.
GORTÁZAR, A. (1990). "El profesor de apoyo en la escuela ordinaria", en MARCHESI, A. *et al.* (Compiladores): *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.* Alianza Editorial. Madrid.
GRUNDY, Sh. (1991). *Producto o praxis del curriculum.* Morata. Madrid.
GYARMATI, G. *et al.* (1984). *Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder.* Ediciones Universidad Católica, Santiago.
HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés.* Taurus, Madrid.
HABERMAS, J. (1983). "La Ruptura entre Cultura y Sociedad. Sobre la Crítica de la Cultura de los Neoconservadores". *Nueva Sociedad.* N° 69. Ed. Nueva Sociedad, Caracas.
HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología.* Tecnos, Madrid.
HACHETTE, D. (1988): "El ahorro y la inversión en Chile: Un gran desafío", en LARRAÍN, F. (editor). *Desarrollo económico en Democracia.* Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad.* Morata, Madrid.
HARRIS, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.* Editorial Crítica, Barcelona.
HEPP, P. (2003). "La Educación Digital". En: HEVIA, R. (Editor). *La Educación en Chile, Hoy.* Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.
HOPENHAYN, M. (1994). *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la Modernidad en América Latina.* FCE, Santiago.
HOPENHAYN, M. (2002). "Educar para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana". *Revista Iberoamericana de Educación.* N° 30, Septiembre-Diciembre. OEI, Madrid.
HUSÉN, T. (1981). *La Escuela a debate. Problemas y futuro.* Narcea, Madrid.
IBÁÑEZ, J. (1991). *El Regreso del Sujeto.* Amerinda Ediciones. Santiago.
IBÁÑEZ, J. (1994). *El Regreso del Sujeto. La Investigación Social de Segundo Orden.* Siglo XXI. Madrid.

Ibarra, A. (2003). "El Universo de la Ciencia y la Tecnología". En: Ibarra, A. y Olivé, L. (editores). *Cuestiones Éticas de la Ciencia y la Tecnología en el Siglo XXI*. Biblioteca Nueva/OEI, Madrid.

Illán, N. (2002). "La atención a la diversidad: El estado de la cuestión". *Educar en el 2002*, mayo de 2002. Universitat de les Illes Balears. [on line] En: http://www.uib.es/ICE/cap/assignatures/ad/men/ad.pdf

Imbernón, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Anthropos, Barcelona.

Julio, C. (1994). "¿Qué entendemos por Calidad Educativa?", en Bazán, D. & Larraín, R. (editores): *Ni caos ni conformismo. Ideas para mirar lejos en Educación*. Corporación Municipal de Rancagua, Rancagua.

Kantor, J. R. (1990). *La Evolución Científica de la Psicología*. Trillas, México.

Kaulino, A. (2004). "Ideología del consumo y subjetividad contemporánea: hacia una psicología económica diferenciada". *Praxis*. Nº 6, Año 6, Universidad Diego Portales.

Kuhn, T. (1962). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. FCE. México.

Kuhn, T. (1975). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. FCE. México.

Larraín, F. (1988). "Desarrollo económico para Chile en Democracia". En: Larraín, F. (Edit.). *Desarrollo Económico en Democracia*. Universidad Católica de Chile, Santiago.

Larraín, R. (1991). "De cómo la Postmodernidad impacta a la Ciencia (y a la Religión)". *Estudios Sociales*. N 68, CPU.

Larraín, R. (1993). "Un debate abierto en las Ciencias Sociales: La cuestión de los paradigmas científicos", en *Silabo de Metodología*. Universidad Educares, Santiago.

Larraín, R. y Bazán, D. (1995). *¿Qué Modernidad queremos para la Educación?* Documento de Investigación, Nº 2. Publicares, Universidad Educares, Santiago.

Lavín, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, Nº 18, Diciembre. Colegio de Profesores, Santiago.

Lechner, N. (1989). "Ese desencanto llamado Postmoderno". En *Persona y Sociedad*, ILADES, Vol. III, N 1.

López, A. (2002). "Constructivismo Pedagógico: Un Tema Retrovanguardista". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Nº 1, UAHC.

López, A. y Yacometti, O. (1994). "Los Trastornos específicos del Aprendizaje: ¿Del niño o de la escuela?". *Revista REPSI*, Nº 14, Julio-Agosto.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales*. Anthropos, Barcelona.

Lyotard, J. F. (1986). *La Condición Posmoderna*. Cátedra. Madrid.

Lyotard, J. F. (1987). *La Posmodernidad (Explicada a los Niños)*. Gedisa, Barcelona.

Maestre Alfonso, J. (1983). *Introducción a la Antropología Social*. Akal, Madrid.

Magendzo, A. (1991) (editor). *¿Superando la racionalidad instrumental?* PIIE, Santiago.

Magendzo, A. (2003). "Formación Ciudadana y Objetivos Fundamentales Transversales". En: Hevia, R. (Editor). *La Educación en Chile, Hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Magendzo, A. *et al.* (1997). *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Ed. Universitaria, Santiago.

Makarenko, A.S. (1967). *Poema Pedagógico*. Planeta, Barcelona.

Manganiello, E. (1977). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Librería del Colegio, Buenos Aires.

Manosalva, S. (2002). *Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad*. Edit. Mapa Ltda., Santiago.

Manosalva, S. (2003). "La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 2. UAHC, Santiago.

Marchesi, A. (2006). "El valor de educar a todos en mundo diverso y desigual". En. Carrasco, E. (Editor). *Sentidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad*. LOM/UNESCO, Santiago.

Martínez, M. (1999). *El Contrato Moral del Profesorado*. Desclée De Brouwer, Bilbao.

Maturana, H. (2002). *La Objetividad. Un Argumento para Obligar*. JC Saéz, Santiago.

Maturana, H. (2006). "Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar". En:

Carrasco, E. (Editor). *Sentidos de la Educación y la Cultura. Cultivar la Humanidad*. LOM/UNESCO, Santiago.

McCarthy, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos, Madrid.

McLaren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Aique, Buenos Aires.

Messina, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores. *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Tarea, Lima.

Molina, F. (1992). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Universidad Lleida. Grupo Editorial Lumen Humanistas, Buenos Aires/México.

Molina, J. (2006). "Identidades y cuerpos juveniles. Una aproximación desde la microfísica del poder, de Michel Foucault". En: Tijoux, M.E. y Trujillo, I. (Editores). *Foucault fuera de sí. Deseo, historia, subjetividad*. ARCIS, Santiago.

Monereo, C. (Coord.) (1999). *Enseñar y Aprender. Estrategias*. Editorial Praxis, Barcelona.

Morandé, P. (1978). "Modelos y Sociología". En Philippi, B. (ED.). *Algunas Reflexiones sobre Modelos*. Ediciones Nueva Universidad, Santiago.

Moreno S., M. (1994). *Innovaciones Pedagógicas. Una Propuesta de Evaluación Crítica*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Moreno, E. (1988). *Max Weber. Algunos aportes y desafíos*. Editorial Atena. Santiago.

Moscovici, S. (1981). *Psicología de las Minorías Activas*. Morata, Madrid.

Mugny, G. y Doise, W. (1993). *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, México.

Muñoz, C. (1999). "Racionalidad de la Acción y el Lenguaje". En: "Texto y Poder: Las Políticas del Sentido", *Et Cetera* N° 3. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Murueta, M.E. (1990). "La Psicología y el Estudio de la Praxis". *Cuadernos de Psicología* N° 3. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Nervi, M.L. y Haltenhoff, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía? Hacia la Construcción del Saber Pedagógico*. Editorial Universitaria, Santiago.

Nómez, N. (2002). *Poesía Chilena Contemporánea*. FCE, Santiago.

Núñez, I. (2008). "Los Orígenes del Saber Pedagógico en Chile: 1840-1900". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 5. UAHC, Santiago.

Ocampo, J.A. (2002). "La Educación en la Actual Inflexión del Desarrollo de América Latina y el Caribe". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 30, Septiembre-Diciembre. OEI, Madrid.

OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación*. Santiago de Chile.

Oldroyd, D. (1993). *El Arco del Conocimiento. Introducción a la Historia de la Filosofía y Metodología de la Ciencia*. Crítica, Barcelona.

Oliver, M.C. (2003). *Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado*. Octaedro, Barcelona.

Onetto, F. (1998). *Con los valores ¿quién se anima?* Bonum, Buenos Aires.

Osorio, J. (2003). "Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 2. UAHC.

Osorio, J. y Rubio, G. (2007). *La Cualidad. Reflexividad, Investigación-Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Escuela de Humanidades y Política, Santiago.

Otero, E. *et al.* (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores". *Perspectiva*, N° 16, UCEN.

Otero, E. y López, R. (1994). *Manual de Introducción a la Teoría de la Comunicación Social*. Bravo y Allende Editores/CPU, Santiago.

Papert, S. (1987). *Desafío a la Mente. Computadoras y Educación*. Galápago, Buenos Aires.

Pasquali, A. (1978). *Comprender la Comunicación*. Monte Ávila Editores, Caracas.

Pavez, J. (2003). "La situación de los docentes. Sus condiciones laborales y profesionales". En: Hevia, R. (Editor). *La Educación en Chile, Hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago.

Peralta, Mª V. (1996). *Innovación Curricular de Programas No-Convencionales en Educación Parvularia*. Material de Apoyo Docente. Programa de Postgrado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.

Pérez, C. (1996). *Sobre la condición social de la Psicología. Psicología, epistemología y política*. LOM Ediciones/Arcis, Santiago.

PORTES, A. & KINCAID, A.D. (Compiladores) (1990). *Teorías del Desarrollo Nacional*. Ed. Universitaria Centroamericana-EDUCA.

PREBISCH, R. (1979). "Las teorías neoclásicas del liberalismo económico". *Revista de la CEPAL*, Abril de 1979.

PRELAC (2005). "Protagonismo Docente en el Cambio Educativo". *Revista PRELAC*. Julio. UNESCO, Santiago.

PUIG, J. y TRILLA, J. (s/f). "La Educación No Formal y la Escuela". *Revista Papers*, N° 4.

PUIG, J.M. y MARTÍN, X. (1998). *La Educación Moral en la Escuela*. Edebé, Barcelona.

QUINTANA, J.M. (2000) *El Sociologismo Pedagógico*. Editorial Síntesis, Madrid.

RAMOS, J. (1989). *El cuestionamiento de las estrategias de desarrollo y del rol del Estado a la luz de la crisis*. Doc. Mimeo, Enero de 1989.

RAMOS, J. (s/f). "Entrevista con Henry Giroux. Enseñanza, aprendizaje y ética: Reconstrucción de la vida democrática pública". *Revista Kikiriki*, N° 33.

RIERA, J. (1998). *Concepto, Formación y Profesionalización de: el Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social*. Nau Llibres, Valencia.

RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill, Madrid.

Rivero, José (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. CIPAE/Tarea, Lima.

ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000). *De Profesión: Educador(a) Social*. Paidós, Barcelona.

ROSS, M. (1997). *El Trabajador Social en la Acción Comunitaria*. Lumen/Humanitas, Buenos Aires.

RUIZ, J. (1992). "Lo instrumental y lo valórico en la Educación Chilena". *Revista Estudios Sociales*. CPU, Santiago, N° 74, pág. 34.

RUIZ, J. (1996). *La Pedagogía como Ciencia Crítica*. Universidad Educares, Publicares, Serie Investigaciones, Santiago.

RUIZ, J. (Editor) (1998). *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores*. Universidad Educares, Santiago.

RUIZ, J. (Editor) (2006) *Convivencia y Calidad de la Educación*. OEI-Fundación FORD, Santiago.

RUIZ, J. y BAZÁN, D. (1998). "Transversalidad educativa. La pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación": *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

SÁEZ C., J. (1993). "La Intervención Socioeducativa: Entre el Mito y a la Realidad". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, N ° 8, Murcia.

SÁEZ C., J. (1999). *Neoliberalismo, Políticas Sociales y Educación Social*. Documento Fotocopiado. En SARRADO, J.J. Material Bibliográfico del Curso Procesos de Intervención Socio-educativa. Programa de Doctorado, Universidad Ramón Llull de Barcelona.

SALMAN, E. y LIVACIC, E. (1994). *Hacia una Renovación Educativa Hoy*. San Pablo Ediciones, Santiago.

SANTUC s.j., V. (2000). "El Maestro, Educador Ético-Político", en Tarea: *La Docencia Revalorada. Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial*. Fundación Tarea, Lima.

SARRAMONA, J. (1993). *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. CEAC, Barcelona.

SCHUJMAN, G. (2004) (Coord.) *Formación Ética y Ciudadana: Un cambio de mirada*. Barcelona: OCTAEDRO-OEI.

SIERRA, R. (1984). *Ciencias Sociales, Epistemología, Lógica y Metodología*. Paraninfo, Madrid.

SIERRA, R. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Paraninfo, Madrid.

SIRLEY DOS SANTOS, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Lom Ediciones, Santiago.

SKLIAR, C. (2002). "Alteridades y Pedagogía. O ¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, Ano XXIII, N° 79, Agosto.

SKLIAR, C. (2004). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

SKLIAR, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, UAHC, N° 3.

SKLIAR, C. (s/f). "La Epistemología de la Educación Especial". *Revista de Educación*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

SOLÍS, C. (1996). *Elementos de Epistemología*. Eds. I.R. Erly, Lima.

SOTO, A. (1992). "El desafío moral de construir una sociedad pluralista". *Revista Persona y Sociedad*, Volumen VI, N° 1 y 2, ILADES.

STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Morata. Madrid.

SUCHODOLSKI, B. (1966). *Teoría Marxista de la Educación*. Grijalbo, México.

desarrollo". En APABLAZA, V. & LAVADOS, H. (coordinadores): *Los requerimientos del futuro y el futuro de la educación*. CPU, Santiago.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la Diversidad Humana*. Siglo XXI Editores, México.

USHER, R. y BRYANT, I. (1992). *La Educación de Adultos como Teoría, Práctica e Investigación*. Morata, Madrid.

UTTECH, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una Pedagogía para el Salón Multigrado y la Escuela Rural*. Paidós, México.

VARELA, J. (1992). "El triunfo de la pedagogías psicológicas". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 198, Barcelona.

VIDAL, A. (2006). "Los Weblogs: Una nueva tribuna para comunicar". *Información Pública*. Vol. IV, N° 1. Escuela de Periodismo, Universidad Santo Tomás.

VILLALÓN, M. (1996). "La Formación Moral en la Familia". *Revista Pensamiento Educativo*, N° 18. PUC.

VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.

WORMALD, G. (1991). "Trabajo y Solidaridad: ¿utopía o realidad en el desarrollo de América Latina?". *Revista Estudios Sociales*, N° 68, CPU.

ZAÑARTU, M. (1993). "El ethos requerido para una transformación productiva con equidad". ILADES. Santiago. Documento N° 20.



Investigación-Acción y Escuela (2000), *Una Nueva Estrategia para la Formación de Profesores* (1998), *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía* (1996), *Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía* (1995), entre otros. Paralelamente, ha dedicado esfuerzos concretos a la labor investigativa en los temas ya señalados.

Ha colaborado activamente en el diseño de distintos programas de formación universitaria, tanto de pregrado como de postgrado, siendo uno de los más preciados el de la *Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial* de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En esta institución ocupa actualmente el cargo de *Director de Planificación y Evaluación* (www.academia.cl).

Contacto:
dhazan@academia.cl